

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR FALANTES NÃO NATIVOS**

Laura Maria Mendes de Carvalho

Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
(Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda - PLE/PL2)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR FALANTES NÃO NATIVOS**

Laura Maria Mendes de Carvalho

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Maria José
Grosso da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
(Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda - PLE/PL2)

2014

Dedicatória

Por e Para eles: Joana e João, os meus filhos; João, o meu marido.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria José Grosso, pela orientação, pelo apoio constante e pelas palavras de incentivo que me levaram a não desistir.

À Professora Doutora Catarina Gaspar, pela disponibilidade sempre manifestada.

Aos meus pais, pela generosidade que os distingue.

Ao João, o meu marido, pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos, por me preencherem o coração.

À Cristina, também ela companheira desta jornada, e à Eva e à Lena, pela presença constante.

A todos os alunos que participaram neste estudo, pela sua receptividade e colaboração.

Índice de quadros

Quadro 1 – Representações acerca da aprendizagem da LP	85
Quadro 2 – Associação da LP a autores e/ou livros	94
Quadro 3 – Associação da LP a museus e/ou monumentos	95
Quadro 4 – Associação da LP ao mundo da música	95
Quadro 5 – Associação da LP ao mundo do desporto	96
Quadro 6 – Outras associações à LP	97
Quadro 7 – Representações sobre o país, a escola e os amigos	106

Índice de tabelas

Tabela 1 – Faixa etária	74
Tabela 2 – Género	75
Tabela 3 – País de nascimento	75
Tabela 4 – Língua Materna	76
Tabela 5 – Ano de chegada a Portugal	76
Tabela 6 – Ano de escolaridade a frequentar	77
Tabela 7 – Tipo de ensino	77
Tabela 8 – País de nascimento da mãe	78
Tabela 9 – País de nascimento do pai	78
Tabela 10 – Nível de escolaridade da mãe	79
Tabela 11 – Nível de escolaridade do pai	79
Tabela 12 – Língua(s) falada(s) em casa	80
Tabela 13 – Língua(s) falada(s) com colegas e amigos do país de nascimento ...	81
Tabela 14 – Língua(s) falada(s) com outros colegas e amigos	81
Tabela 15 – Frequência de aulas de apoio pedagógico de Português	82
Tabela 16 – Motivo para a não frequência de aulas de apoio pedagógico de Português	83
Tabela 17 – Autoimagem enquanto aprendiz da LP	83
Tabela 18 – Perceção sobre a facilidade/dificuldade na aprendizagem da LP	83
Tabela 19 – Perceção sobre a importância da aprendizagem da LP	84
Tabela 20 – Sem dificuldades na aprendizagem da LP	88
Tabela 21 – Dificuldades em LP (Oralidade)	88
Tabela 22 – Dificuldades em LP (Leitura)	88
Tabela 23 – Dificuldades em LP (Escrita)	88
Tabela 24 – Aprender Português é um desejo	89
Tabela 25 – Aprender Português é uma obrigação	89
Tabela 26 – Aprender Português é um modo de obter melhores resultados escolares	89
Tabela 27 – Aprender Português é uma forma de aprender outras línguas	89
Tabela 28 – Aprender Português é uma forma de fazer mais amigos	90
Tabela 29 – Utilização da LP para além da sala de aula	90
Tabela 30 – Utilização da LP para fazer novas amizades	91

Tabela 31 – Utilização da LP para ler	91
Tabela 32 – Utilização da LP para ouvir música	91
Tabela 33 – Utilização da LP para pesquisar informação na Internet	91
Tabela 34 – Utilização da LP para divertimento na Internet	92
Tabela 35 – Utilização da LP para outras situações	92
Tabela 36 – Associação da LP a autores e/ou livros	93
Tabela 37 – Associação da LP a museus e/ou monumentos	94
Tabela 38 – Associação da LP ao mundo da música	95
Tabela 39 – Associação da LP ao desporto	96
Tabela 40 – Outras associações à LP	97
Tabela 41 – O Português é uma língua muito importante no mundo	99
Tabela 42 – O Português é uma língua mais fácil de aprender do que a minha língua materna	99
Tabela 43 – Os alunos de origem estrangeira participam menos nas aulas do que os alunos portugueses	100
Tabela 44 – Os alunos de origem estrangeira têm melhores resultados escolares do que os alunos portugueses	100
Tabela 45 – Quando estou feliz, para me expressar, utilizo apenas a minha língua materna	101
Tabela 46 – Quando estou irritado, para me expressar, utilizo apenas a minha língua materna	101
Tabela 47 – Já me senti prejudicado, por não falar bem Português	102
Tabela 48 – Aprender Português, vai ajudar-me no futuro	102

Siglas e acrónimos

AVECC – Agrupamento Vertical de Escolas da Costa da Caparica

CEF – Cursos de Educação e Formação

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Didática de Línguas

DRELVLT – Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

EB – Ensino Básico

EB1/JI – Escola Básica do 1.º ciclo e Jardim de Infância

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos

ILTEC – Instituto de Línguística Teórica e Computacional

LA – Língua de Acolhimento

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LCV – Língua Cabo-Verdiana

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

LP – Língua Portuguesa

L2 – Língua Segunda

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PAA – Plano Anual de Atividades

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Projeto de Educação para a Saúde

PLH – Português como Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

PL2 – Português Língua Segunda

PNL – Plano Nacional de Leitura

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

RM – Representações Metalinguísticas

RS – Representações Sociais

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

Resumo

O presente trabalho pretende ser um contributo para conhecer e categorizar a diversidade linguística existente no sistema educativo português, a partir da identificação e descrição das representações de um conjunto de falantes não nativos face à aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), à sua integração em contexto escolar e ao país de acolhimento. Este estudo foi realizado com quarenta alunos de diferentes vias educativas do ensino básico (EB), numa escola do concelho de Almada, no ano letivo 2012/2013.

O método selecionado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário. Em relação ao tratamento dos dados, optámos por uma metodologia do tipo mista, simultaneamente qualitativa e quantitativa.

Os resultados permitiram concluir que estes aprendentes, apesar de revelarem algumas dificuldades na aprendizagem da LP, se encontram perfeitamente integrados em contexto escolar e que evidenciam uma proximidade afetiva com a língua e com o país onde vivem, possuindo uma boa imagem do seu povo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, aprendentes, representações, integração

Abstract

The purpose of the present study was to understand and categorize the linguistic diversity in the Portuguese educational system, through the identification and description of the representations of a group of non-native students faced with the learning of the Portuguese Language (PL), their integration in the academic environment and in the Portuguese society. This study was performed with 40 students from different courses of the educational system, from a school in Almada, in the 2012-2013 school year.

The use of questionnaires was the methodology chosen in order to gather information. Regarding the analysis of the results obtained, both a qualitative and a quantitative approach was taken into consideration.

As a result, one could conclude that though these learners reveal some learning difficulties with the Portuguese language, they seem to be fully integrated in school and society. One could also conclude that these students seem to have a bond with the Portuguese language, with the country they now live in and appear to have a good relationship with the Portuguese people.

Keywords: Portuguese Language, learners, representations, integration

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Índice de quadros	iv
Índice de tabelas	v
Siglas e acrónimos	vii
Resumo	ix
Abstract	x
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO I - Enquadramento geral do estudo	7
1.1. Objetivos do estudo	8
1.2. Problemática em estudo	9
1.3. Organização do estudo	13
CAPÍTULO II - Língua e representações	14
2.1. Conceitos de Língua	15
2.2. Estatutos e funções das línguas	18
2.3. O conceito de representação: perspetivas e abordagens	23
2.3.1. A conceção de representação para a psicologia social	23
2.3.2. A conceção de representação para as ciências da linguagem	26
2.3.3. O conceito de representação em DL	28
2.3.3.1. Permeabilidade de conceitos: representações, atitudes e estereótipos	33
2.3.4. Representações e aprendizagem de línguas: os estudos de Gardner e Lambert	37
CAPÍTULO III – A emergência do Português como LNM	40
3.1. Diversidade linguística na Escola Portuguesa: os dados	41
3.2. Política educativa linguística portuguesa e integração dos alunos falantes de outras línguas	45
3.2.1. Atividades curriculares de Português como LNM, de acordo com os Normativos	47
3.3. Estudos diversificados sobre a aprendizagem da LP por falantes não nativos	50
CAPÍTULO IV – Quadro metodológico e contextualização do estudo	61
4.1. Opções metodológicas	62

4.2. O instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário.....	65
4.2.1. Objetivos e estrutura do inquérito por questionário	67
4.2.2. O universo e processo de aplicação do inquérito por questionário	69
CAPÍTULO V - Análise de dados e interpretação de resultados	72
5.1. Análise e interpretação dos resultados.....	73
5.1.1. Categoria I – Identificação da amostra.....	74
5.1.1.1. Síntese.....	79
5.1.2. Categoria II – Línguas faladas no quotidiano	80
5.1.2.1. Síntese.....	81
5.1.3. Categoria III – LP e sua aprendizagem	82
5.1.3.1. Síntese.....	86
5.1.4. Categoria IV – Eu e a LP.....	87
5.1.4.1. Síntese.....	92
5.1.5. Categoria V – Associações com a LP	93
5.1.5.1. Síntese.....	97
5.1.6. Categoria VI – Eu, o Outro e a LP.....	98
5.1.6.1. Síntese.....	102
5.1.7. Categoria VII – Eu, o país de acolhimento, a escola e outras imagens.....	103
5.1.7.1. Síntese.....	106
CONCLUSÃO.....	108
Referências bibliográficas	113
Legislação consultada	124
ANEXOS.....	125
ANEXO 1	126
 Em CD-ROM:	
Questionários dos alunos	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Un folklore planétaire s'est constitué et il s'enrichit par intégrations et rencontres. Quand il s'agit d'art, de musique, de littérature, de pensée, la mondialisation culturelle n'est pas homogénéisante. Il se constitue de grandes vagues transculturelles qui favorisent l'expression des originalités nationales en leur sein. Le métissage a toujours recréé de la diversité, tout en favorisant l'intercommunication.

(Edgar Morin, 2002)

A escolha desta citação de Edgar Morin para iniciar este trabalho prende-se com o facto de ilustrar as sociedades atuais, alvos de fluxos migratórios e, consequentemente, de encontros de povos.

À semelhança dos outros países europeus, Portugal não ficou alheio a este fenómeno global, tornando-se as escolas públicas num espaço de encontro de comunidades: por um lado, os falantes nativos do Português, para quem a língua de escolarização é a Língua Materna (LM); por outro, falantes de diversas línguas e para quem a língua oficial do país de acolhimento não é a língua da família.

A primeira razão para a escolha desta temática prende-se com o percurso profissional da investigadora, modelado por diversas experiências no ensino da Língua Portuguesa (LP), em espaços de concentração de alunos migrantes.

A par da motivação pessoal, existe no presente estudo a intenção de conhecer e compreender melhor um conjunto de alunos oriundos de outros países, a frequentarem uma escola do ensino básico (EB) de 2.º e 3.º ciclos do concelho de Almada, local de trabalho da investigadora, contribuindo deste modo para a inclusão e plena integração dos mesmos, nos meios escolar e social.

Este nosso contributo deve-se ao reconhecimento da centragem do aprendente no processo de aprendizagem e porque desejamos, tal como Alarcão (2010:61-79; Alarcão, 2008:10; Alarcão & Araújo e Sá, 2010:56), uma maior aproximação entre o mundo académico e o da ação docente. Por se saber que as representações dos aprendentes, aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, “influenciam a forma como os sujeitos se relacionam com os objectos que elas simplificam” (Melo *et al*, 2005:41), parece-nos adequado proceder ao seu diagnóstico, descrevendo as imagens que circulam numa determinada comunidade escolar acerca da LP, do país de acolhimento e dos seus falantes nativos.

A investigação recente em Didática de Línguas (DL) sugere que as representações construídas por um indivíduo, em relação a uma dada língua, permitem

compreender as suas atitudes e comportamentos face à mesma, nomeadamente na relação afetiva que vai construindo com essa língua e sua aprendizagem (Araújo e Sá *et al*, 2010; Bertucci, 2010; Perrefort, 2001; De Pietro & Müller, 1991). Deste modo, consideramos que o seu diagnóstico e análise numa comunidade escolar pode trazer um novo caminho ao estudo da língua do país de acolhimento e uma importante contribuição para a educação para a cidadania, valores que as práticas educativas visam promover. Refira-se que este conhecimento importa a todos os professores das diferentes disciplinas e não apenas ao professor Português Língua Não Materna (PLNM), considerando que todos trabalham com a língua do país de acolhimento: “Lorsque la langue est celle de scolarisation, avec toutes les exigences linguistiques de chaque discipline, cette tâche relève de toutes les disciplines” (Davin-Chnane, 2008:45).

Como tal, pensamos que por esta via podemos ir ao encontro de todos os que nas escolas portuguesas desempenham um papel crucial na receção, acolhimento e promoção da inclusão de todos os alunos na comunidade educativa, contribuindo assim para a construção de um ensino-aprendizagem mais coeso e solidário, numa democracia ativa e participada de todos os intervenientes. Apenas respeitando e valorizando a diversidade linguística e cultural, podemos almejar o sucesso educativo:

the value of promoting an open and creative dialogue between languages as essential to progress and peace, as well as an awareness of the negative consequences of closed and ethnocentric attitudes towards other languages and their speakers
(Araújo e Sá & Moreira, 2004).

Partindo do pressuposto, tal como Faneca de Oliveira (2011:143), de que o aprendente de uma língua detém dessa mesma língua uma imagem, no que concerne, entre outros aspetos, ao seu estatuto, aos seus falantes, às suas funções e utilidade, apresentamos este nosso contributo para a tarefa de construção de um melhor conhecimento dos públicos não nativos que frequentam as nossas escolas, de modo a favorecer uma melhor compreensão das dificuldades e resistências destes aprendentes face à língua do país de acolhimento.

Estamos, no entanto, conscientes da validade temporal e espacial da investigação, bem como da permeabilidade de que o conceito de representação se reveste, tal como adverte Jacqueline Billiez:

Le concept de représentation est sans doute un des plus "nomade", passant depuis plusieurs siècles de discipline en discipline avec à chaque fois de nouvelles définitions ou des étiquettes variées comme celles de "conception", "idée", "concept", "image", "perception", "attitude", "jugement" (Billiez, 1994).

Defendendo a importância do seu estudo, uma vez que as representações podem constituir um entrave às motivações e aos comportamentos linguísticos, a autora destaca a necessidade de se conhecerem essas imagens, pois “Elles peuvent diminuer les rendements didactiques, il est donc nécessaire de les faire émerger “ (Billiez, 1994).

Por estarmos conscientes de que um adequado acolhimento dos alunos oriundos de outros países conduz naturalmente a jovens integrados e de que o encontro entre alunos falantes nativos do Português e alunos de Língua Não Materna (LNM) favorece o diálogo intercultural, fomentando assim a comunicação e o entendimento entre os povos, bem como do valioso papel desempenhado pela instituição escolar na recepção dos que chegam, parece-nos pertinente a realização de estudos que permitam, de alguma forma, contribuir para que os ensinantes conheçam e compreendam melhor os aprendentes que recebem nas salas de aula, no sentido de uma plena inclusão dos mesmos nos planos escolar e social.

Acreditamos que, por esta via, podemos desenvolver contributos que vão ao encontro da crescente consciencialização das necessidades dos falantes não nativos, em contextos diversificados, tal como preconizado pela investigação mais recente em DL:

Torna-se, então, imperativo que os diferentes actores educativos, nomeadamente os professores, tomem conhecimento das representações dos seus alunos e as levem em linha de conta na planificação de estratégias em sala de aula, assumindo que o espaço da aula é um local privilegiado onde essas representações circulam e podem, por isso, ser (re)construídas e negociadas (Araújo e Sá et al, 2010:46).

CAPÍTULO I - Enquadramento geral do estudo

Capítulo I – Enquadramento geral do estudo

Neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre as questões que nortearam o presente estudo e os objetivos do mesmo, a problemática através do qual se desenvolve e, por fim, à organização do trabalho.

1.1. Objetivos do estudo

Por forma a alcançar os objetivos que delineámos para este trabalho, procedemos a uma planificação da investigação (Hill & Hill, 2006:20-21). Neste âmbito, formulamos as seguintes questões que conduziram esta investigação:

- Quem é a comunidade de falantes não nativos de uma determinada escola do ensino público?
- Que representações evidenciam face à LP, ao país de acolhimento e aos seus falantes?
- Como pode o ensino da língua do país de acolhimento contribuir para uma melhor inclusão?

Para obter respostas a estas perguntas, foram aplicados inquéritos por questionário a 40 falantes não nativos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do EB. Tendo em atenção as leituras que fizemos sobre as diversas metodologias e técnicas sugeridas por investigadores de temas afins, consideramos que a abordagem que melhor nos orienta na busca do conhecimento sobre as representações dos falantes não nativos é a de tipo qualitativo, uma vez que procuramos, tal como Coutinho (2004:439-440), “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”, entender como interpretam diversas situações, procurando assim compreender o seu ponto de vista.

Este nosso trabalho visa ser um contributo, ainda que numa ínfima parcela, para um melhor conhecimento dos alunos falantes não nativos que frequentam as escolas portuguesas, tal como proposto no projeto de investigação *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Mateus *et al*, 2005)¹, a par de uma reflexão mais profunda acerca das imagens que perpassam numa determinada comunidade escolar sobre a aprendizagem de uma LNM, uma vez que estas podem ter, de acordo com os estudos, efeitos significativos nas atitudes, interesse e motivação dos aprendentes não nativos, face à língua do país de acolhimento.

¹ Disponível em http://www.iltec.pt/divling/cd_2005.html (acedido em 17 de dezembro de 2012).

Este estudo tem os seguintes objetivos:

- Conhecer a comunidade de falantes não nativos de uma determinada escola do ensino público;
- Identificar e descrever as representações que o grupo de aprendentes evidencia acerca da LP, do país de acolhimento e dos seus falantes;
- Detetar as principais dificuldades destes alunos no que diz respeito à sua integração no meio escolar e social.

Após a aplicação dos questionários será realizada a análise e o respetivo processamento dos dados, recorrendo ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), na versão 18, de forma a obter respostas para as questões investigativas do nosso estudo e elaborar-se-ão algumas conclusões.

1.2. Problemática em estudo

“Porto de acolhimento das migrações internacionais” (Arroteia, 2007), Portugal tem vindo a receber aqueles que, pelos mais variados fatores, escolhem este país para início de uma nova jornada.

Uma vez que este acolhimento é realizado em LP, importa considerar que a decisão de aprender uma nova língua, no caso dos alunos que integram todos os anos o sistema educativo português, nem sempre resulta de uma escolha. De acordo com Nathalie Auger, estes alunos “n’ont pas choisi la nouvelle langue-culture dans laquelle ils entrent” (2008b:204), considerando a multiplicidade de situações que conduziram a sua vinda, destacando a autora que a partida do país de origem se deve essencialmente a fatores económicos e históricos (Auger, 2010:17). Deste modo, Auger (2008b:190) salienta que poderão suceder-se atitudes de rejeição face à nova língua e cultura, importando ter em conta as representações² que os aprendentes detêm face à nova língua e cultura, de modo a ser possível um desenvolvimento mais harmonioso da competência comunicativa³ de cada um dos novos falantes da língua do país de acolhimento.

² Conceito a abordar no Ponto 2.3. do presente estudo. No entanto, por termos constatado a sua permeabilidade conceptual em múltiplos autores, decidimos, no âmbito deste trabalho, usar “representação” e “imagem” como equivalentes.

³ Competência proposta nos anos 70 pelo antropólogo D. H. Hymes e que se relaciona com a capacidade de um aprendente saber “when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, in what manner” (1971:277), ou seja, o aprendente é competente em termos comunicativos quando produz não apenas discursos gramaticalmente corretos, como socialmente adequados à comunidade em que se encontra inserido.

Por se considerar a língua como o elemento crucial ao ingresso e à integração numa comunidade (Oliveira, 2010:36; Oliveira *et al*, 2010:63:87; Grosso, 2010:69; Grosso, Tavares & Tavares, 2008:110-113; Pinto, 2006:1; Ançã, 2003; Ançã, 2006:217; Ançã, 2008:71; ME/DGIDC, 2005; Baganha, Marques & Góis, 2004:106, entre outros), e porque a proficiência na língua de escolarização condiciona o sucesso escolar e a integração social de cada aluno (Cochy *et al*, 2007:139; Esser, 2006; Cuq, 2003:150; Wynants, 2002:6; Billiez & Trimaille, 2001:122), pensamos que, através da análise das representações de um grupo de falantes não nativos relativamente à língua e ao país de acolhimento, podemos aceder a conhecimento que será útil, na medida em que pode fornecer pistas para compreender como estes aprendentes se afastam ou se aproximam da LP: “Prendre en compte les représentations qui touchent à la langue, à la culture, à l'altérité permet donc, à terme, un développement plus harmonieux de la compétence communicationnelle où l'interlocuteur devient un véritable sujet” (Auger, 2008b:190).

Também Véronique Castellotti & Danièle Moore (2002) apontam neste sentido, ao determinarem a importância do conceito de representação no âmbito da DL, uma vez que os aprendentes de uma língua transportam consigo imagens dessa mesma língua, que por sua vez podem influenciar a sua ação, enquanto aprendentes e comunicadores:

La notion de représentation et aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs status au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en oeuvre pour les apprendre et les utiliser. (Castellotti & Moore, 2002:7).

Neste contexto, se o ensino-aprendizagem de línguas deve promover o diálogo intercultural, preocupação das políticas linguísticas na Europa e que se encontra particularmente vincada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, adiante designado QECR (Conselho da Europa, 2001), ou seja, se o ensino de línguas assume como uma das suas funções o favorecimento de contactos entre interlocutores que falam diferentes línguas, então torna-se de grande importância conhecer os repertórios linguísticos que circulam numa determinada comunidade escolar, por contribuírem, ou serem suscetíveis de contribuir, para uma escola que promove o capital social e cultural de cada um dos seus alunos (Coste, 2010:157:158), valoriza o

conhecimento mútuo e procura desmistificar imagens que possam funcionar como barreiras à comunicação intercultural⁴ (Castellotti & Moore, 2002).

Por ser na escola, instituição geradora da criação de representações, e por se considerar que é na sala de aula que as mesmas devem ser (re)construídas e negociadas (Moussouri, 2010:140; Müller & De Pietro, 2009:51-64), acreditamos que o seu conhecimento, a partir da análise dos dados obtidos no inquérito por questionário que aplicámos, poderá tornar-se numa mais-valia ao nível da intervenção educativa, por poder constituir uma base de reflexão para docentes e demais intervenientes no processo educativo, face às necessidades constantes de mudança com que cada escola se depara.

Porque incumbe à instituição escolar ajudar a garantir que os jovens que acolhe se devem tornar, na sua diversidade, atores responsáveis numa sociedade que se pretende inclusiva e pluralista (Coste *et al*, 2007:8), e porque o mesmo espaço deve dar particular atenção aos alunos oriundos de meios económicos desfavoráveis, incluindo os provenientes de famílias migrantes, cabe então à escola tornar-se o espaço gerador de oportunidades de integração (*op.cit.*).

Por se saber que as escolas integram nos seus currículos o ensino de línguas e que as políticas europeias assentam no plurilinguismo como resposta para a diversidade linguística e cultural da Europa, não se entende que nessas mesmas escolas, quando existe referência às línguas dos alunos migrantes, estas sejam consideradas como “un handicap, comme quelque chose de mauvais ou de non-existant” (Van Avermaet, 2006:13), sendo o monolinguismo a regra. Importa, então, relembrar as palavras de Ana Maria Oliveira quando afirma:

Quanto mais os migrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso (Oliveira, 2010:11).

No contexto educativo, cabe ao docente, elemento fundamental desta inclusão, o papel de organizador de metodologias adequadas ao perfil dos seus aprendentes, princípio desde logo destacado pelo Conselho da Europa, em 2001:

⁴ A propósito de educação intercultural em Portugal, deve consultar-se o sítio do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural I.P. (ACIDI). Disponível em <http://www.acidi.gov.pt/> (consultado em 17 de julho de 2014).

o Conselho encorajará todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes (QECR:12).

É ao novo perfil dos ensinantes que apela desde logo o QECR (Conselho da Europa, 2001:19) quando defende que, como profissionais educadores, devem refletir sobre a sua prática letiva “com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis”.

Uma das necessidades reais dos aprendentes não nativos que a instituição escolar recebe é, no contexto deste trabalho de investigação, o desenvolvimento de uma competência comunicativa que, de acordo com o nosso quadro de referência, engloba as componentes linguística, sociolinguística e pragmática⁵ (Conselho da Europa, 2001). Esta aquisição permitirá que os aprendentes possam participar com eficácia no domínio educativo em que terão, obrigatoriamente, de atuar, face à multiplicidade de conhecimentos e capacidades específicas que lhes são solicitados nas diferentes disciplinas que integram o currículo escolar.

Assim, o presente estudo tem como propósito apreender as representações de um grupo de 40 falantes não nativos, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, de uma escola do 2.º e 3.º ciclos do EB, no ano letivo 2012/2013, face à aprendizagem da LP, à sua integração em contexto escolar e no país de acolhimento, o que irá permitir, futuramente, antever as expectativas e motivações destes aprendentes e planificar respostas pedagógicas conducentes a um real acolhimento, numa perspetiva de promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e, conseqüente, sucesso educativo.

⁵ De acordo com o QECR, a componente linguística diz respeito ao conhecimento de recursos formais que permitem que o aprendente elabore, formule e utilize mensagens corretas e significativas; a componente sociolinguística envolve o conhecimento das normas sociais que orientam e regulam a comunicação entre indivíduos pertencentes a culturas diferentes; as competências que dizem respeito ao conhecimento que o aprendente deve desenvolver de modo a produzir discursos coerentes e coesos, em função da realização de uma situação comunicativa específica, integram a competência pragmática (Conselho da Europa, 2001:156-184).

1.3. Organização do estudo

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Enquadramento geral do estudo*, refere-se às questões investigativas e aos objetivos de estudo, à problemática em estudo e à estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, *Língua e representações*, clarificam-se todos os conceitos associados à aprendizagem de línguas não maternas, dá-se conta do estatuto e funções que as línguas desempenham na vida de um indivíduo ou de uma comunidade, bem como da abrangência e plasticidade terminológica do conceito de representação que circula em diferentes campos disciplinares, como na psicologia social, nas ciências da linguagem e em DL. De seguida, abordam-se os estudos precursores de Robert Gardner e Wallace Lambert, relativamente as diferenças individuais de aprendentes, no que diz respeito às suas competências em L2/LE.

No terceiro capítulo, *A Emergência do Português como LNM*, damos a conhecer o contexto linguístico da escola pública portuguesa e apresentamos os normativos legais que têm norteado a política educativa nacional, face à diversidade linguística. Neste capítulo, procuramos, também, dar uma perspetiva de alguns estudos de investigadores portugueses sobre representações, centrados no modo como os falantes não nativos se relacionam com a aprendizagem da LP.

O quarto capítulo, *Quadro metodológico e contextualização do estudo*, tece o desenho da metodologia adotada, inserida numa perspetiva de abordagem mista, apresentam-se os objetivos e a estrutura do instrumento de recolha de dados – o inquérito por questionário, caracterizando o universo e o processo de aplicação do instrumento de recolha de dados.

No quinto capítulo, *Análise de dados e interpretação de resultados*, procedemos à caracterização dos aprendentes da LP que participaram neste estudo e à análise e interpretação dos dados recolhidos, atendendo às categorias de análise por nós definidas. Apresentamos, no final de cada categoria, uma síntese da mesma.

Por fim, enunciamos as nossas conclusões. Apesar das naturais limitações, e estando conscientes de que o estudo estatístico não esgota a realidade social, esperamos que o presente trabalho possa de algum modo constituir um contributo para um melhor conhecimento dos diferentes públicos não nativos que têm vindo a integrar o sistema de ensino português.

CAPÍTULO II - Língua e representações

Capítulo II – Língua e representações

Neste capítulo procuramos evidenciar conceitos necessários à compreensão do nosso trabalho (LM, LA, L2, PL2 e LE). Abordamos, em seguida, a relação que o indivíduo estabelece com as línguas com que contacta, o que irá determinar a importância de cada uma delas para esse indivíduo e refletimos sobre o conceito central do estudo, o de representação, uma vez que os falantes constroem imagens sobre a(s) língua(s) e essas representações podem ter efeitos significativos nas atitudes para com essa(s) língua(s) e no interesse/motivação para a aprendizagem da(s) mesma(s). Em seguida, apresentamos o modo como o conceito foi percecionado em diferentes campos de estudo, bem como sobre a nova identidade adquirida pela DL e procuramos mostrar que existem outros conceitos que se encontram, inúmeras vezes, associados ao de representação: os de atitude e de estereótipo. Por fim, referimo-nos de forma sucinta aos estudos de Gardner e Lambert e que atribuem grande significado às representações que os aprendentes constroem acerca da aprendizagem de uma LE.

2.1. Conceitos de Língua

Conceito introduzido pelo linguista Ferdinand de Saussure e entendido como um sistema específico de signos partilhado por uma comunidade (Crystal, 1997:215; Gallisson & Coste, 1983:442), a língua é um facto social, objeto de mutação constante:

Expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou (Cunha & Cintra, 1999:1).

Num contexto como o educativo, a língua é o instrumento que permite a comunicação e o diálogo entre os diferentes agentes. Para uns, os autóctones, a língua assume o estatuto de LM, entendendo-se como a língua adquirida na primeira socialização da criança, eventualmente reforçada pela aprendizagem escolar (Cuq & Gruca, 2005: 93; Cuq, 2003:151). De acordo com os mesmos autores, esta representa para o indivíduo a pertença a um determinado grupo humano e é à LM que se refere, de modo consciente ou não, como anterior a qualquer outra aprendizagem linguística.

Este conceito apela por isso, de acordo com Grosso (2005:32), a um outro, o de língua de socialização, uma vez que “transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família”. No entanto, considera Ançã (2005:37), importa atender ao facto de que esta definição “pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua (casa, país) ”.

Para outros, os falantes não nativos, a língua representa o modo de conhecer o Outro, o único modo de aceder à escola, universo diferente do até então experienciado: o Português como língua de acolhimento (LA).

Segundo Maria Helena Ançã (2003), o elemento que a sociedade e a escola portuguesas têm para oferecer àqueles que por múltiplas razões deixaram os seus países de origem e passaram a viver no território português é a LP. Por isso, defende a autora, o Português deve assumir-se, de facto, como uma LA, tal como se encontra na definição de um dicionário o termo acolhimento: um “refúgio em casa, forte, cidade, praça” (Ançã, *op. cit.*).

Também Beatriz Soto Aranda e Mohamed El- Madkouri (2005) se referem ao conceito LA, relacionando-o com a sociedade que recebe o falante não nativo, considerando tratar-se de um tipo de língua segunda (L2), adquirida num contexto migratório.

Contudo, o conceito de L2 nem sempre é consensual entre os diferentes investigadores e escolas. De acordo com Rod Ellis (2003:3) e Gass & Selinker (2008:7), o conceito relaciona-se com a ordem pela qual uma língua é adquirida. Assim, a L2 é uma qualquer língua adquirida depois da LM, podendo tratar-se de uma segunda, terceira ou quarta línguas adquiridas, em espaço educativo ou outro.

Diferente entendimento apresenta Ançã (2005:38), ao considerar que o conceito de L2 pode ser definido em torno de critérios psicolinguísticos, por se tratar de uma língua adquirida a seguir à LM, a primeira língua, e de critérios sociolinguísticos, quando um determinado país escolhe uma língua internacional, não materna, como a língua oficial das suas instituições, referindo, a título de exemplo, os países de língua oficial portuguesa. A autora explicita ainda que o conceito de L2 pode surgir, de acordo com as diferentes escolas ou perspectivas, como sinónimo de língua estrangeira (LE), que neste caso é a língua aprendida quase exclusivamente na aula de língua (estrangeira), não sendo, por isso, partilhada pela comunidade circundante. Apesar disso, destaca Ançã (*op. cit.*), não se torna fácil estabelecer fronteiras entre estes dois conceitos, uma vez que “surtem em *continuum* e não em oposição, havendo espaços de

aproximação e de afastamento”. Assim, se por um lado, LE e L2 se cruzam no que respeita à sua origem, dado ambas serem línguas de natureza não materna para o aprendente, por outro afastam-se, considerando os contextos de utilização de ambas, sendo neste domínio que se aproximam a LM e L2, considerando nomeadamente as finalidades das duas línguas “no que refere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber” (Ançã, 2005:38).

A fim de precisar o conceito de LE, Leiria (2004:1) refere que este “deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”.

Numa tentativa de definição de L2, Grosso (2010) explicita que não é a língua adquirida em contexto familiar: “é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade” (*op.cit.*:63) e Leiria (2004) reitera que o conceito se aplica à aprendizagem e ao uso de uma língua não-nativa “dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (*op.cit.*:1).

No âmbito deste nosso trabalho de investigação, importa assinalar que no caso da aprendizagem do Português como LNM, Maria Helena Ançã (2005:38-39) chama a atenção para quatro situações específicas que surgem habitualmente relacionadas com o conceito de Português Língua Segunda (PL2), e que a investigadora entende ser um termo demasiado simplista e impreciso, por integrar situações muito diferentes:

- o Português como língua das raízes, e que diz respeito à língua falada pela comunidade portuguesa emigrante, a partir da segunda geração;
- o Português como LA, para se referir à população estrangeira que tem vindo a residir em Portugal e que necessita de aprender o Português;
- o Português como língua oficial de países com especificidades muito próprias como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S.Tomé e Príncipe;
- o Português como língua de resistência, referindo-se Ançã ao caso específico de Timor Leste e que “abrange contextos muito heterogêneos, desde L2 para uma população menos jovem e LE para os nascidos depois de 1975”.

No caso específico do Português como língua das raízes, de notar que a investigadora Cristina Flores advoga a utilização da terminologia Português como Língua de Herança (PLH), correspondente à tradução do conceito inglês *heritage bilingualism*, quando se trate da língua falada pelas segundas e terceiras gerações de emigrantes portugueses (Flores, 2011:83).

Num artigo relativo à aprendizagem da LP por falantes não nativos adultos, Grosso (2010:61-77) defende que o conceito de LA se aproxima da definição dos conceitos de L2 e LE, uma vez que o uso que estes aprendentes fazem do Português está ligado a diferentes tarefas linguístico-comunicativas e que ultrapassam largamente o domínio profissional, tais como “a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores” na língua-alvo. Porque estes falantes aprendem o Português de acordo com as necessidades contextuais e não “como língua veicular de outras disciplinas”, a autora procede a uma nova reinterpretação do conceito.

Em síntese, nesta nossa revisão teórica, procedemos à clarificação de todos os conceitos associados a língua e constantes neste nosso trabalho.

Em seguida, e porque a língua é o instrumento privilegiado de comunicação entre os seres humanos e por desempenhar um papel crucial na organização das sociedades, falaremos do valor e das funções atribuídos às línguas.

2.2. Estatutos e funções das línguas

Em 1992, aquando da aceitação do Prémio Camões, Vergílio Ferreira referiu-se à língua como “o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto”, definindo deste modo a língua como um produto da cultura e como um meio de acesso ao mundo.

A relação que um indivíduo estabelece com as línguas com que contacta determina a importância de cada uma delas para esse indivíduo. É com base nessa importância que a(s) língua(s) ganha(m) ou perde(m) estatuto(s) na vida de um indivíduo ou de uma comunidade.

De acordo com Dabène (1997), as línguas dispõem de um estatuto formal, emanado pelos normativos, e de um informal, ou seja, aquele que diz respeito à imagem social que é transmitida pelos seus falantes:

le statut des langues concernées (...) peut revêtir à son tour deux aspects bien différents: il peut être constitué par l'ensemble des dispositions officielles à caractère juridique qui régissent l'emploi et l'enseignement des langues – et dans ce cas nous parlerons du statut formel des langues – ou bien par l'ensemble des images présentes dans le discours abiant, tenu par les

membres du corps social l'ensemble – et dans ce cas nous parlerons de statut informel. (Dabène, 1997:20).

Importa assinalar a importância de se proceder à identificação do estatuto das línguas, visto influenciar as diferentes realizações de uma mesma língua, quer ao nível institucional, quer ao informal. Referimo-nos, por exemplo, a um falante de Língua Cabo-Verdiana (LCV), designada como dialeto durante séculos pela maioria (Gomes, 2008:1) e a um falante de Inglês, considerando o carácter utilitário e transaccional desta língua (Pinto, 2005).

Por se conceder a uma língua um determinado valor, no que concerne ao seu estatuto informal, no entender de Dabène (1997:19-23), são cinco os critérios que irão determinar o seu valor:

- económico, por se referir ao peso económico dos países onde a língua é falada: o valor da língua no mercado de trabalho;
- social, uma vez que se trata da imagem social transmitida pelos seus falantes: o seu estatuto numa determinada sociedade. Assim, por um lado, a língua pode ser fator determinante de ascensão social e, por outro, poderá significar um estatuto menos elevado;
- cultural, visto assentar na riqueza cultural associada à uma língua, bem como ao seu valor estético;
- epistémico, que tem por base a própria estrutura da língua, particularmente em termos gramaticais e lexicais, entendendo-se que quanto mais difícil for uma língua, maior será o seu valor;
- afetivo, uma vez que as línguas apelam a preconceitos, favoráveis ou desfavoráveis.

No que diz respeito ao valor económico de uma língua, de acordo com o critério definido por Louise Dabène (1997), consideramos importante apresentar a noção de “market value”, introduzida por Louis-Jean Calvet⁶ e que este considera ser um conceito não muito distante do que fora proposto por Pierre Bourdieu, o de “linguistic market”

⁶ Este autor é responsável pela criação e manutenção do *Barómetro Calvet das Línguas do Mundo*, em articulação com Alain Calvet. Nele, o utilizador pode aceder a informações várias sobre as 137 línguas mais faladas, aproximadamente por cinco milhões de habitantes, tomando em consideração diferentes indicadores como o número de falantes, índice de desenvolvimento humano, índice de penetração na internet, línguas oficiais, entre outros. Cada utilizador pode obter uma classificação própria, bastando para tal que modifique a classificação de cada um dos dez indicadores disponibilizados. Disponível em <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/> (acedido em 8 de julho de 2014). Nas palavras de Vargas (2010:6), este barómetro “põe também em evidência o peso das línguas, fortemente ligado à sua importância económica e factor importante para o desenvolvimento destas”.

(Calvet, 2006:2-5). Sem proceder a uma teorização, o sociólogo aponta para o valor económico de algumas línguas, em detrimento de outras, sem prestígio no mercado internacional, referindo que, para os falantes de algumas delas, a sua posse se poderá tornar num valor acrescido. A título de exemplo, o sociólogo questiona o tipo de critérios definidos pelas instâncias governamentais espanholas em 1996, para terem decidido proceder à regulamentação de normativos que introduziram o ensino compulsivo da língua inglesa no nível básico.

De acordo com Freitas (2008:48), no que concerne ao critério económico da língua, no caso dos falantes não nativos, devem ser tidos em conta fatores como o tempo previsto de permanência no país no país de acolhimento, sendo que a utilidade de aprendizagem da língua irá variar de acordo com esse tempo, com o facto de se tratar de uma língua com alguma projeção internacional e com a sua indispensabilidade para a comunicação no dia a dia.

A propósito do critério social, Schumann desenvolveu uma teoria – “the “acculturation” model”, para explicar as diferenças nas perceções dos indivíduos que desejam aprender uma língua. De acordo com este autor, tudo depende do modo como cada grupo vê o Outro e a sua língua, pelo que “higher groups will tend not to learn the languages of lower *status* groups.” (Stern, 1991:238). Veja-se, por exemplo, o papel que Portugal encetou em 1836, e formalmente abolido em 1961, relativamente à política linguística de assimilação adotada nas então colónias continentais africanas: “Um dos instrumentos civilizadores era a aprendizagem da língua portuguesa, uma língua perfeita que permitiria a adopção dos valores do povo que lhe tinha dado origem, o povo português.” (Feytor Pinto, 2008:60-63).

No contexto escolar em que este nosso trabalho se insere, será importante determinar qual o estatuto reservado à LP, visto que um falante não nativo que se considere pertencente a uma comunidade linguística com mais prestígio do que aquela do país em que se encontra, poderá oferecer resistências no uso da língua do país de acolhimento (Freitas, 2008). Por outro lado, em algumas situações, pode verificar-se o oposto: o facto do falante não nativo revelar insegurança linguística no uso da língua do país de acolhimento, aliada à fragilidade social decorrente da situação de migração, poderá conduzir a um sentimento de inferiorização da língua materna e desvalorização do próprio falante (Verdelhan, 2002:2). Constatase, então, que

Aprender uma segunda língua torna-se mais eficaz se construída sob a identidade linguística dos migrantes, mostrando que o facto de serem tratados como pessoas bi ou plurilingues não afectará, a aprendizagem de uma outra língua, o estatuto da primeira. (Oliveira, 2010:11).

De acordo com o estudo *Élèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation*, de Piet Van Avermat (2006,1:14), a língua desempenha duas funções essenciais: uma função de comunicação, uma vez que as pessoas utilizam a língua para comunicar e interagir, e uma função conceptual, no sentido em que os falantes fazem uso da língua para apreender a realidade, dando nomes ao que os rodeia, classificando por categorias, de modo a construir conhecimento. Em contexto escolar, as duas funções estão intrinsecamente ligadas e ocorrem de modo sistemático, considerando o autor que ensinante e aprendentes utilizam a língua para comunicar e, simultaneamente, constroem conhecimento (Avermaet, 2006:13). Assim, podemos afirmar que o ato comunicativo orienta uma intenção partilhada pelos interlocutores e onde a língua desempenha funções que são específicas de cada contexto.

Na perspetiva de Defays e Deltour (2003:22-26), inspirados nos estudos de Louise Dabène (1994), são seis as categorias de funções atribuídas às línguas:

- comunicativa ou informacional, uma vez que é através da linguagem que se transmitem e trocam informações. Os autores advertem o leitor para o facto de que “la langue peut autant servir à inventer, à mentir, à censurer.” (Defays & Deltour, 2003:23);

- social, integrativa ou interpessoal, já que é através da linguagem que o ser humano se relaciona com o outro, com o grupo, no processo de socialização que realiza. No entanto, esta função apresenta um lado negativo: a linguagem pode também ser utilizada para oprimir, isolar e rejeitar todos os que não partilham da mesma língua e valores;

- heurística ou (auto-)referencial, visto que a linguagem serve para descobrir, compreender, analisar e interpretar tudo o que nos rodeia, de modo intuitivo, ou seja, para tornar o mundo inteligível;

- pragmática ou instrumental, uma vez que para além de comunicar e compreender o mundo, a linguagem serve para agir sobre o mesmo. Tal como um gesto ou uma ação inibitória, uma determinada questão ou afirmação podem transformar uma situação, podem influenciar o Outro;

- simbólica ou imaginária, porque é a que está na base da construção das nossas representações, individuais ou do grupo, no que concerne à nossa identidade, relações, criação de novos mundos, universos mitológicos, entre outros;

- estético-lúdica, quando a linguagem ultrapassa o ato comunicativo, dando a possibilidade de adquirir novos sentidos/significações, como por exemplo nos jogos de linguagem, poesia e humor.

No estudo *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Michel Byram (2008:131-133) destaca o facto de a língua ser um dos mais fortes símbolos identitários. Tal é evidente no caso dos membros de algumas minorias étnicas que, em determinadas situações, têm de defender o direito a usar a sua língua materna, por vezes com recurso à violência. No caso dos grupos maioritários, esta situação não se coloca, exceto quando confrontados com outros grupos maioritários, assumindo então uma posição minoritária. O autor apresenta, como exemplo, o aumento do número de falantes de espanhol nos Estados Unidos e que tem conduzido a que alguns falantes da língua inglesa reclamem proteção legal para a sua língua, tal como acontece com grupos minoritários noutros países.

Com o objetivo de descrever as imagens evidenciadas por um grupo de alunos do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro acerca das línguas estrangeiras constantes do seu currículo (Alemão, Chinês, Francês e Inglês), a investigadora Susana Pinto apresenta uma proposta de cinco categorias de funções atribuídas às línguas. De acordo com Pinto (2005:102-112), a(s) língua(s)s pode(m) ser entendida(s) pelo(s) sujeito(s) como objeto de ensino-aprendizagem, um vez que são objeto de estudo, formal e não formal, sendo por isso percecionadas como objetos exteriores ao sujeito e de que estes se apropriam em situações mais ou menos organizadas e sistemáticas; objeto afetivo, tendo em conta as fortes relações afetivas que os sujeitos estabelecem com as línguas e que não são passíveis de definir com objetividade; objeto de poder, dado que muitos sujeitos percecionam o conhecimento de uma língua como uma possibilidade de ascensão económica e social; instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas, porque os sujeitos tomam consciência da sua própria identidade apenas quando confrontados com um Outro e com a sua identidade linguística e cultural e, como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais, considerando que os sujeitos, integrados num mundo globalizado, percecionam a aprendizagem de uma LNM como condição imprescindível de interação e entendimento com o Outro.

Ao longo deste texto sobre estatutos e funções das línguas, abordámos o estatuto das línguas no que concerne ao seu estatuto institucional e informal e procurámos proceder a uma clarificação das funções da língua na sociedade e em contexto educativo. Por se admitir, de acordo com a literatura revista, que o aprendente de uma língua vai construindo representações sobre os falantes nativos dessa mesma língua, sobre o país, a cultura e até sobre a própria língua (Zeilinger-Trier, 2007:110), será do conceito de representação e do modo como é entendido por diversas áreas de estudo, incluindo no âmbito da DL, onde o estudo das representações assume papel relevante (Py, 2004), que nos ocuparemos a seguir.

2.3. O conceito de representação: perspectivas e abordagens

A temática das representações tem assumido um papel de destaque em inúmeros trabalhos de investigação de distintas áreas de estudo das ciências humanas, tais como a antropologia, a filosofia, a história das religiões, a informática, a psicologia social, a sociologia e as ciências da linguagem e da comunicação (Araújo e Sá & Pinto, 2006; Mannoni, 1998), e também porque nela se cruzam perspectivas teóricas e metodológicas distintas (Billiez & Millet, 2009; Véronique, 2009; Araújo e Sá *et al*, 2007).

Por ser o conceito que suscitou este trabalho de investigação, e observando que o mesmo é objeto de múltiplas abordagens e perspectivas, a sua importância é desde logo reconhecida, enquanto forma de conhecimento e como fenómeno social:

La notion est envisagée dans des ancrages théoriques divers, sur la base de démarches méthodologiques différentes également, mais qui tendent vers le même objectif: mieux comprendre les modalités de savoir du sens commun (Matthey, 1997b:317).

2.3.1. A conceção de representação para a psicologia social

Considerando que “A DL vai buscar a noção de representação, essencialmente, à Psicologia Social” (Faneca de Oliveira, 2011:121; Araújo e Sá & Pinto, 2006:228), consideramos importante observar o modo como este campo analisou o conceito.

A noção de representação surgiu em finais do séc. XIX com o sociólogo Émile Durkheim (Moscovici, 1994:64; Stalder, 2010:155) que introduziu a diferença entre representações individuais, estados mentais variáveis próprios de cada indivíduo, e

representações coletivas, entendidas como o encontro de crenças, sentimentos, memórias, ideais e aspirações compartilhadas por todos os membros da sociedade (Faneca de Oliveira, 2011:121-122; Stalder, 2010; Véronique, 2009:25; Cuq, 2003:215-216; Moscovici, 1994:65). No entanto, na perspectiva de Pia Stalder (2010), Durkheim dá pouca importância às representações individuais por considerar que os elementos sociais se sobrepõem aos elementos individuais.

Posteriormente, com os trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo Serge Moscovici (Billiez & Millet, 2009:35; Castellotti, 2001:22), o conceito de representações coletivas, na linha da tradição sociológica de Durkheim, cede lugar ao de representações sociais, “porque as primeiras não têm em conta a sua diversidade de origem e a sua transformação” (Cabecinhas, 2004:127). Ainda de acordo com Rosa Cabecinhas (2004), Moscovici (1981:183), para situar o estudo das representações sociais, apresenta a expressão *société pensante* por considerar “When we study social representations, what we are studying are human beings asking questions and looking for answers”, e não apenas seres humanos que reagem às situações de uma determinada maneira.

Assim, segundo Moscovici (1998:244), as representações sociais podem ser entendidas como uma rede de ideias, metáforas e imagens “more or less loosely tied together, and therefore more mobile and fluid than theories”. No entender deste investigador:

L'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments. Et ces représentations diffèrent selon la société dans laquelle elles prennent naissance et sont façonnées (Moscovici, 1994:67).

É ainda no mundo da Psicologia Social que podemos encontrar outras aproximações à noção de representação, tal como a definição de Patrick Rateau (2007:165) para quem a representação é a forma de ver de alguém – o sujeito – acerca de qualquer coisa – o objeto –, ou de Denise Jodelet (1994:31-86) que as considera como a necessidade que o indivíduo tem de resolver os problemas com que se depara na vida quotidiana, na relação com os outros, tornando assim o mundo mais facilmente cognoscível e explicável:

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser

physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations (1994:31).

Segundo Jodelet (1994:55), as representações sociais integram, entre outros, elementos informativos, cognitivos e ideológicos e são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático: contribuem para a construção de uma realidade comum de determinado grupo; um “savoir de sens commun“, um “savoir naïf“, “naturel“, ou seja, as representações são um saber “natural“, distinto do conhecimento científico, embora o seu estudo seja tão legítimo quanto este último, dada a sua importância na vida social e resultam da experiência de uma determinada pessoa, da interação com o meio onde se insere e das pessoas com quem se relaciona: “elle est représentation de quelque chose et de quelqu'un, c'est-à-dire d'un individu, d'une famille, d'un groupe, d'une classe, etc.” (Billiez & Millet, 2009:35).

Também Guimelli (1994:12) enfatiza o caráter social das representações, quando afirma “Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné”.

Na mesma linha de pensamento, Rateau (2007:163) defende que as representações são um processo de construção da realidade, em constante mudança face aos estímulos exteriores como a família, a escola e os meios de comunicação social, e que permitem modificar ideias, valores e crenças, sendo por isso sociais, dado que resultam das múltiplas pertenças de cada indivíduo a determinados grupos sociais, ao longo da sua vida.

Sintetizando, de acordo com Abric (2001:42-43), uma representação consiste num conjunto de informações, crenças e opiniões acerca de um determinado objeto; as representações funcionam como um guia para a ação; um sistema de descodificação da realidade. Orientadoras das ações e das relações sociais dos indivíduos, uma vez que determinam todo um conjunto de antecipações e de expetativas, as representações não são, segundo o autor, um simples reflexo da realidade e sim um instrumento de orientação, dependente de inúmeros fatores: específicos, como a natureza e constrangimentos de uma situação real com que o indivíduo se depara, o contexto imediato e a finalidade da situação, e gerais, visto ultrapassarem a situação, a saber, o contexto social e ideológico, o lugar do indivíduo na sociedade, a sua história de vida e a do grupo a que pertence, assim como outros sistemas de valores.

2.3.2. A conceção de representação para as ciências da linguagem

Objeto de estudo da Psicologia Social e da Linguística (Pinto, 2005:25-26), é essencialmente no domínio da Sociolinguística que o conceito de representação tem vindo a ser desenvolvido, a partir de diversos trabalhos que tomam como objeto de estudo o contacto de línguas e os registos de uma mesma língua (Moreau, 1997:247).

Segundo Henry Boyer (1990), as atitudes linguísticas e as representações das línguas são um domínio de estudo da Sociolinguística, uma vez que esta área de estudo

est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales (Boyer, 1990:104).

Observando que as representações da língua são uma categoria das representações sociais, Boyer (1990:102) defende que para o estudo do conceito de representação sociológica deve ser tido em conta o seu campo original de investigação, o da Psicologia Social, embora a noção funcione de forma autónoma nas Ciências da Linguagem.

Neste sentido, Boyer destaca, a partir de diversos trabalhos da Psicologia Social, o papel desempenhado pelas representações na construção da identidade do indivíduo e na reconstrução da realidade social, assim como a sua função cognitiva e de orientação/regulação dos comportamentos comunicacionais (1990:102-103). No entanto, o autor considera que é na sua área de investigação que é feito o estudo das representações, tendo em conta a sua dinâmica interacional, mais especificamente em situações de conflito de línguas, o que não sucede nos trabalhos da Psicologia Social, uma vez que “tend à ne pas insister sur les dynamiques conflictuelles dans lesquelles fonctionnent images, attitudes et autres catégorisations plus ou moins stéréotypées” (*op. cit.*:103), pelo que a abordagem no estudo das representações dos indivíduos, pelos sociolinguistas, é diferenciada: “On ne saurait mieux reconnaître que les représentations sont portées par des enjeux et grosses de conflits.” (*op. cit.*:104). Por surgirem em contextos variados, como as trocas quotidianas, espontâneas e nas interações, Henry Boyer assinala a importância do estudo das representações nestes contextos:

Les «ratages» de toutes sortes, les hésitations, les reprises, les modalisations, les évaluations (implicites ou explicites), les réflexions/commentaires métalinguistiques sont là pour nous rappeler l'autre face (plus ou moins silencieuse) de l'activité de parole, celle qui n'est pas forcément quantifiable mais qui n'en est pas moins fortement structurante.
(Boyer, 1990:113).

Neste trabalho, Boyer (1990), considerando os estudos de Pierre Bourdieu, focaliza a importância que deve ser dada às representações sociais e sociolinguísticas, considerando diferentes situações de conflito, como por exemplo em contextos interculturais e em situações de domínio de uma língua sobre outra.

Este autor, a partir de um estudo sobre as línguas castelhana e catalã, defende que as representações sociolinguísticas detêm a função essencial de ocultar o domínio de uma língua sobre outra em situações de diglossia⁷, e destaca que as representações podem funcionar como ideologias em situações de conflito intercultural integradas em contextos diglóticos.

Nesta mesma perspectiva, socorremo-nos agora de um estudo de Karine Boucher (1999), relativo à heterogeneidade linguística do Gabão e em que a autora defende que a língua é objeto de múltiplas representações e atitudes individuais e coletivas, positivas ou negativas, de acordo com as necessidades e interesses do indivíduo ou do grupo.

No mesmo sentido aponta Louis-Jean Calvet (2006) que entende que a representação que um indivíduo detém sobre a utilidade ou valor de uma determinada língua irá determinar a sua opção pela aprendizagem dessa língua – “our representations determine our practices” (Calvet, 2006:3), ou seja, as práticas linguísticas são indissociáveis das representações que os falantes detêm. Sendo a língua uma propriedade coletiva, refere o autor, o seu valor é determinado pelo número de indivíduos que a utilizam – “market value” –, sendo este um dos fatores que irá determinar a escolha de aprender uma nova língua.

A título de exemplo, este investigador refere que a escolha de um indivíduo, aquando do momento de escolha de uma língua para aprender, recairá sobre uma língua que possa incluir, por exemplo, no seu *curriculum vitae*, e não numa língua pouco

⁷ Conceito desenvolvido por Ferguson (1959) e que caracterizava uma situação sociolinguística em que coexistiam, de modo harmonioso e não conflitual, dois sistemas linguísticos dentro de uma mesma comunidade. De acordo com Cuq (2003:72), esta visão foi considerada como estática, por ser necessário ter em conta “des aspects conflictuels opposant nécessairement deux langues en présence dès lors qu’elles n’ont pas le même statut dans la société et qu’elles occupent des fonctions inégalement valorisées.”

falada, como por exemplo a de uma tribo da Amazónia. Deste modo, conclui Calvet (2006), “representations have an influence on realities” (*op. cit.*:4), ou seja, as representações que os falantes possuem acerca das línguas, são constituídas pelo conjunto de imagens, posições ideológicas e crenças, como as noções de valor e prestígio de uma determinada língua, e irão condicionar os seus comportamentos linguísticos.

A propósito de um estudo sobre as políticas linguísticas adotadas em África, depois da independência de alguns países, Calvet (2000:183-190) afirma que as representações, ou imagens da língua, são condicionadas por três fatores: as características das línguas, o seu estatuto e a sua função identitária, referindo ser possível intervir sobre as representações “pour donner une image positive de la langue et renforcer la sécurité de ses locuteurs” (*op. cit.*:189).

Deste modo, constatamos que as Ciências da Linguagem apontam já algumas linhas que vão estar presentes na DL, como a correlação entre comportamentos linguísticos e representações, uma vez que estas determinam as atitudes do falante face ao Outro e, também, a relação entre as representações e os usos sociais das línguas.

2.3.3. O conceito de representação em DL

Por ser representativa das atitudes e das motivações individuais dos falantes, a temática das representações tem sido objeto de investigação no domínio das línguas, da sua aprendizagem e do seu uso, no âmbito do ensino de línguas maternas, segundas ou estrangeiras (Moore, 2009; Auger, 2008a:126-137).

De acordo com o *Dictionnaire de didactique du français* (2003), o conceito de representação é definido como

notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan (Cuq, 2003:214).

Noção transversal a diferentes áreas de estudo, como vimos, o conceito de representação não se encontra ainda estabilizado, sendo associado em DL a diferentes características: “imigrante”, por provir de outra área do saber, neste caso o conceito de

representação social da Psicologia Social; “nómada”, porque adota diferentes designações, nas esferas de diversos campos de estudo das ciências humanas, e “carrefour”, visto que nele se cruzam múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas, decorrente das características anteriormente referidas (Andrade *et al*, 2007:28; Araújo e Sá & Pinto, 2006:228).

Sobre esta multiplicidade de características, note-se a perspectiva de Sousa Santos (1987:48), quando refere que a mesma pode ser considerada como própria de um paradigma emergente da ciência que “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a imigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem”.

A situação de imprecisão conceptual e terminológica do termo representação conduziu ao que Zarate (1997:5-7) designa por “declinações” do conceito, ou seja, a constatação das novas cargas semânticas que o mesmo pode vir a assumir, considerando a autora que “les notions ne traversent pas les frontières sans infléchir leur identité, voire sans changer de nom”, tendo em atenção que “les notions se transforment évoluent et induisent une dynamique”. Como tal, defende Zarate, o conceito de representação é objeto de uma constante evolução e transformação, resultante do seu carácter dinâmico, tal como outros conceitos das Ciências Humanas.

Incluem-se, assim, nesta permeabilidade conceptual, alguns estudos que mobilizam conceitos provenientes, essencialmente, da Psicologia Social e da Sociolinguística, como representações sociais, atitudes⁸ e estereótipos⁹ (Castellotti & Moore, 2002:7-9; Araújo e Sá *et al*, 2007), ou ainda a relação de sinonímia estabelecida por alguns autores, relativamente aos conceitos de representação e imagem. São exemplos dessa indefinição, por vezes arbitrária: “les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue” (Moore, 2009:9) ; “De nombreux didacticiens ont montré les liens entre les pratiques d’apprentissage des langues et les représentations de ces langues [...] construisent d’elles des images” (Bretegnier, 2008 :70) ; “a aprendizagem de uma língua implica a construção de imagens/representações dessa mesma língua” (Andrade *et al*, 2007:4) ; “Dans l’apprentissage des langues étrangères, de nombreux travaux ont mis récemment en lumière le rôle fondamental des images que se forgent les apprenants de ces langues” (Castellotti, 2001:24) ; “Il n’est étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l’image, du miroir”

⁸ A abordagem a este conceito será explicitada no ponto 2.3.3.1.

⁹ A abordagem a este conceito será explicitada no ponto 2.3.3.1.

(Zarate, 1997:7), ou até na consulta do *Dictionnaire de Didactique du Français* em que o termo “Image” remete para “Représentation” (Cuq:125-216). Outros didatas justificam ainda a sua preferência pelo termo imagem: “como termo único, principal, ou alternando com outros, destacando-se o de “representação”” (Araújo e Sá & Pinto, 2006:229).

Embora não estabilizado, mas com um papel muito importante no domínio do ensino-aprendizagem das línguas (Castellotti, 2001:24; Py, 2000:9), dada a sua operacionalidade investigativa (Araújo e Sá & Pinto, 2006:228), o conceito de representação permite compreender a influência, entre outros, dos meios de comunicação social, dos conhecimentos académicos, das experiências familiares e sociais sobre o mundo linguístico dos falantes (Billiez & Millet, 2009:32).

Em DL, a sua importância é reconhecida, por ser possível obter, a partir das respostas dos participantes nos estudos, informações sobre o funcionamento dos sistemas de ensino, bem como sobre outros aspetos de natureza social, cultural e geográfica (Cavalli *et al*, 2009:71).

Deste modo, os estudos sobre representações têm vindo a constituir uma forma de

tornar transparentes e intervir sobre as normas e valores que as práticas educativas visam promover. Esta intervenção terá implicações nas políticas linguísticas em relação com a organização dos sistemas escolares, nomeadamente no que diz respeito às finalidades do ensino das línguas e à oferta linguística (Pinto, 2005:87).

Os estudos realizados em diferentes países, no âmbito da aprendizagem das línguas (entre outros, Zarate, 1993; Matthey, 1997; Py, 2000; Castellotti & Moore, 2002:10-12; Achraf, 2005; Zarate *et al*, 2004; Cavalli, 2006; Ançã, 2007:11-21; Andrade *et al*, 2007), têm vindo a mostrar que esta aprendizagem implica a construção de representações dessa mesma língua, considerando o seu estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e outras particularidades (Araújo e Sá & Moreira, 2006:5; Andrade *et al*, 2007). Assim, as representações poderão influenciar o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo no grau de motivação do aprendente para uma determinada língua, nas estratégias de aprendizagem por si desenvolvidas, na escolha das línguas que deseja aprender, na imagem de autocompetência nessas línguas, entre outros (Araújo e Sá *et al*, 2010:45).

No estudo *Les Français et les langues romanes : analyse des représentations*, Jacqueline Billiez (1994) destaca a importância de se proceder desde logo à identificação das representações dos falantes, por poderem tornar-se num entrave à motivação para a aprendizagem: “il est donc nécessaire de les faire émerger pour que les sujets améliorent la mobilisation de l'ensemble de leurs savoirs acquis”.

Assim, entendem-se por representações, “les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues” (Moore, 2009:9), e que terão influência nos procedimentos e estratégias desenvolvidas pelos falantes na aprendizagem de uma língua e no seu uso.

Considerando a particular complexidade do conceito, Moore define-as como sendo

toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné un fonction d’une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n’a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens (Moore, 2009:10).

A autora (*op. cit.*) salienta que as representações, no âmbito da Didática das Línguas,

sont d’autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation (quel que soit le crédit qu’on puisse accorder à ces verbalisations) qu’elles ont à voir avec l’appartenance, l’identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l’autre et à l’étranger. (Moore, 2009:9).

Na mesma perspetiva, Maurer & Londey (2008:219) afirmam que as representações criam a distância ou a proximidade com o Outro, sendo objeto de manipulação constante nos meios de comunicação social, na vida quotidiana e na própria escola.

Tal vai de encontro ao estudo conduzido por Nathalie Müller e Jean-François de Pietro (2009), no decurso de aulas de aprendizagem da língua alemã, e em é possível verificar a presença de representações no espaço de sala de aula, bem como o seu carácter contínuo, por parte de aprendentes e ensinantes:

des images sur la langue s’échangent au cours des communications quotidiennes, s’élaborent, se révitallisent et se cristallisent ainsi jusque dans les

routines de la relation didactique; des représentations envers les langues enseignées (et les pays dans lesquels on les parle) ne cessent de circuler dans les classes de langue (...) (Müller & De Pietro, 2009:55).

Castellotti & Moore (2002:10-11) também se referem ao papel essencial das representações/imagens que os aprendentes detêm acerca da língua, dos falantes e do país de acolhimento, apresentando um importante número de trabalhos realizados neste contexto. As autoras destacam que essas representações, fortemente estereotipadas, remetem para uma realidade socialmente construída por diferentes canais – *mass media*, literatura, folhetos turísticos, guias de determinadas profissões, entre outros – e que influenciam positiva ou negativamente a própria aprendizagem.

Em suma, as representações são parte integrante do discurso dos falantes, de acordo com as suas próprias histórias e experiências de vida (Billiez & Millet, 2009:32), sendo através dele que se constroem e reconstroem (Castellotti & Moore, 2002:10-12), de forma a organizar e categorizar o mundo: um sistema de categorização e interpretação de um sujeito ou de um grupo, relativamente ao universo individual e social. Nesta perspetiva, Castellotti & Moore defendem que não podemos considerar que determinadas representações são melhores do que outras.

Entendidas como orientadoras dos comportamentos dos falantes (Moore, 2009:9), as representações são processos dinâmicos e evolutivos (Castellotti, Coste & Moore, 2009:103), mutáveis e moldáveis (Castellotti, Coste & Moore, 2009:103; Castellotti & Moore, 2002:7-10; Maurer & Londey, 2008:219) e sofrem atualizações constantes em função do contexto em que o falante se encontra (Müller & De Pietro, 2009:55; Araújo e Sá & Pinto 2006:230), constituindo, aquando da aprendizagem de uma língua, um importante fator de sucesso ou de fracasso (Py, 2000:7). Assim, as representações sobre as línguas, que fazem “parte integrante do currículo oculto no ensino-aprendizagem de línguas” (Araújo e Sá & Pinto, 2006:230-231), influenciam a forma como o aprendente se relaciona com as mesmas (perceção), as motivações que pode ter (ou não) para a sua aprendizagem (ação) e a relação com o Outro (De Pietro & Müller, 1997:44).

Assumindo, deste modo, que a aprendizagem de uma língua passa pela construção de representações dessa mesma língua e que essas imagens têm influência não só na aprendizagem, mas também nas atitudes do aprendente face ao Outro e à sua cultura, pensamos que devem ser consideradas como centro das atividades na escola e

na sala de aula, onde as representações constituem um elemento fundamental na explicação dos comportamentos individuais e das relações de convivência, da orientação desses comportamentos e das suas características socioafetivas (Reste & Ançã, 2011). Conhecer estas representações e torná-las objeto de reflexão “afin que les synergies négatives parfois observées entre représentations et apprentissages soient réduites sinon supprimées” (Müller & De Pietro, 2009:63), é, consideramos, uma forma de aceder ao currículo oculto presente na sala de aula; é a promoção da relação intercultural.

2.3.3.1. Permeabilidade de conceitos: representações, atitudes e estereótipos

De acordo com Véronique Castellotti e Danièle Moore (2002), os estudos realizados ao longo do tempo sobre as representações dos falantes relativamente às línguas e ao seu uso, têm sido problematizados tendo também por base outros conceitos, como os de atitude e de estereótipo.

Uma vez que estas noções são muitas vezes utilizadas de modo indiferenciado (Moore, 2009:12), e considerando as dificuldades sentidas pelos investigadores na definição de representação, até porque este conceito, como atrás expusemos, é permeável a estes outros conceitos – atitude e estereótipo –, procedemos em seguida a uma explicitação destes últimos, dado integrarem o domínio afetivo das aprendizagens.

É ao domínio da Psicologia Social que vamos uma vez mais buscar noções que se desmultiplicam pelas diferentes ciências sociais, o que dificulta a sua definição, abrangência e relação com outros conceitos¹⁰ (Mckenzie, 2010).

Assumindo-se como uma das noções fundadoras desta ciência (Bernaus, Genelot, Hensinger & Matthey, 2003), a atitude, na sua aceção mais clássica, distingue três componentes: uma cognitiva, uma afetiva e uma conativa que determina as intenções da ação e afeta os comportamentos, ou seja, a informação que o indivíduo detém acerca de um determinado objeto ou pessoa modela as suas crenças relativamente aos mesmos (Baker, 1995:12-17). Estas crenças, segundo o autor, poderão basear-se em informação objetiva ou em preconceitos e podem modificar-se.

De acordo com Bohner & Wänke (2002:5), a atitude é entendida como “a summary evaluation of an object or thought” – um construto hipotético – ou seja, é uma

¹⁰ Tais como, de acordo com Mckenzie (2010), ““belief”, “opinion”, “value”, “habit”, “trait”, “motive” and “ideology”” (*op.cit.*:19). No entanto, de modo a evitar ambiguidades, o autor, referindo-se ao trabalho de Shaw & Wright (1967), procede a uma clarificação dos conceitos de atitude e termos relacionados.

avaliação sumária feita pelo indivíduo, face a um objeto ou a uma ideia, que não pode ser diretamente observada, mas passível de ser inferida, a partir das suas respostas/reações emotivas, positivas ou negativas. Deste modo, a atitude desempenha uma função avaliativa, pois prende-se com uma avaliação por parte do indivíduo que opta por determinada atitude face a um objeto, situação ou comportamento.

Para a Psicologia Social, a atitude desempenha também uma função social, e que se salienta nos domínios da identificação do indivíduo com o grupo e da diferenciação intergrupar. Conforme apontam Vala & Lima (2002) e Vala (1997), a partir dos estudos de vários investigadores, a atitude de um indivíduo face aos outros não depende apenas das emoções e dos estereótipos que este lhes atribui, mas também da perceção que tem sobre a ameaça que os outros possam constituir, de acordo com os valores e objetivos de vida que prossegue, mostrando deste modo a influência do grupo na formação de opiniões.

Definida como “une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d’objet”, a atitude, segundo Moore (2009:13) e Castellotti & Moore (2002:7), corresponde ao conjunto de informações de que um falante dispõe sobre um determinado objeto de representação, constituindo o seu *stock* de crenças relativamente a esse objeto. De acordo com as autoras, estas crenças podem resultar de informações objetivas, ou de preconceitos e estereótipos que o falante detém, salientando que as atitudes, que estruturam as condutas e os comportamentos mais ou menos estáveis, podem ser modificadas e evoluir, não sendo, no entanto, passíveis de observação direta, e sim associadas e avaliadas em função do comportamento que geram.

Baker (1995:12-13) aponta para o facto de as componentes cognitivas e afetivas de uma atitude poderem não estar em harmonia, o que poderá implicar que determinadas respostas possam esconder atitudes contrárias secretas e que uma mesma atitude possa gerar comportamentos diferentes, consoante as situações com que o indivíduo se depara.

Num estudo detalhado sobre o modo como deverão ser estruturados os testes de avaliação do desempenho dos alunos, Morissette (2001:228) defende que a atitude é uma disposição interior do falante que resulta em respostas emocionais moderadas e que se manifestam sempre que essa pessoa está em presença de um objeto, ideia ou atividade. Deste modo, a atitude é uma reação emocional de se aproximar – objeto/ideia/atividade favoráveis – ou de se afastar – objeto/ideia/atividade desfavoráveis.

Verifica-se, deste modo, a permeabilidade conceptual entre atitudes e representações. No entanto, podemos verificar, partindo dos autores investigados, que a atitude constitui uma dimensão avaliativa das representações, ou seja, a atitude é uma predisposição do indivíduo para a ação, sendo a representação o que pode determinar a atitude do sujeito face a determinado objeto/ideia.

O outro conceito relacionado com as representações das línguas é o de estereótipo (Moore, 2009:14; Castellotti & Moore, 2002:8). Trata-se de uma noção que adquiriu ao longo do tempo uma conotação negativa (Moore, 2009:14; Stalder, 2010:155), pela forma como simplifica a realidade, por vezes através de crenças erradas que não se referem a experiências diretas dos sujeitos (Moore, 2009:14). No entanto, as ciências humanas e sociais preferem sublinhar as suas funções construtivas: o estereótipo esquematiza e categoriza, permitindo que os indivíduos se situem em relação aos modelos preexistentes, a fim de melhor compreender o mundo e reger as suas condutas (Stalder, 2010:154; Moore, 2009:14).

Nos trabalhos de cognição social, desenvolvidos no final dos anos 70, o estereótipo é um instrumento de categorização, um produto social, sendo a estereotipização o processo que representa uma ação cognitiva indispensável, normal e necessária e que permite construir teorias que podem ser comparadas e, posteriormente, selecionadas. Esta assume-se, nas palavras de Castellotti, Coste & Moore (2009:104), como um “prêt-à-penser” que se apresenta normalmente sob a forma de um “prêt-à-dire” de um falante não nativo numa determinada língua, articulando, desta forma, um conteúdo ideológico ao discurso, como o meio disponível de que este falante dispõe para manter o discurso.

No âmbito da DL, os estereótipos são considerados como uma forma específica de verbalização das atitudes (Castellotti & Moore, 2002:8), caracterizando-se pelo acordo dos membros de um mesmo grupo relativamente a certas características de outro(s), características estas aceites como válidas e discriminatórias (Castellotti & Moore, 2002:8 ; Moore, 2009:14). Os estereótipos revelam a forma como um determinado grupo constrói a sua própria identidade e demonstra a sua coesão. Neste sentido, o estereótipo constitui-se como um discurso meta-atitudinal coletivo, cuja identificação pode contribuir para pôr em evidência relações de tensão entre diferentes comunidades em contacto. A veracidade dos estereótipos não é importante, nas palavras de Danièle Moore (2009), e sim:

leurs effets sociaux, la manière dont ils affectent les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes. (Moore, 2009:14).

Os estereótipos identificam as imagens estáveis, descontextualizadas e abreviadas que funcionam na memória comum de certos grupos. O grau de adesão como determinado cada grupo de falantes ou indivíduos aceita os estereótipos como válidos, pode relacionar-se com os comportamentos linguísticos e com os comportamentos de aprendizagem (Moore, 2009:15-16; Castellotti & Moore, 2002:8).

Na obra *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*, Danièle Moore (2009:15) refere os estudos empreendidos por Oesch-Serra & Py (1997), a propósito do funcionamento dos estereótipos em situações de migração e em que a língua constitui, entre outras funções, um instrumento de construção e reconstrução da realidade. No entender dos autores, o migrante, com o objetivo de se integrar no novo país, reconstrói esquemas de interpretação, que Moore entende como representações simplificadas mas funcionais, e que lhe permitirão atribuir sentido e valores, face às novas situações com que se vai deparando. Passíveis de observação nos discursos destes falantes, funcionam como “clefs d’interprétation”, não para a descrição de um determinado acontecimento, mas para lhe conferir um significado. Ainda de acordo com Cecilia Oesch-Serra & Bernard Py (1997), os estereótipos são preexistentes ao momento da sua emissão e caracterizam-se

par l'attribution d'une propriété à un groupe social, à un de ses membres, ou encore à un objet ou une institution considérés comme emblèmes de groupe (par exemple l'école, l'habitat ou la langue). (Oesch-Serra & Py, 1997:31-32).

Deste modo, os estereótipos são responsáveis pelas condutas linguísticas e comportamentos de aprendizagem dos migrantes e têm funções importantes: são categorizações “prêtes à l’emploi”, por constituírem um meio de reação do falante face ao novo espaço em que se encontra – função social – e porque o ajudam a estruturar o conhecimento do novo país, simplificando o tratamento da informação – função cognitiva (Oesch-Serra, 1995:162).

Em suma, no âmbito da aprendizagem das línguas e partindo das características e das funções dos estereótipos aqui explanadas, podemos verificar a existência de inúmeros pontos comuns entre estes e as representações. Apesar disso, consideramos que os pode diferenciar o facto das representações se identificarem como esquemas de orientação que podem determinar os comportamentos linguísticos dos falantes, sendo o estereótipo o instrumento a que o aprendente recorre como forma de melhor entender a realidade social do país de acolhimento, ou de outro modo, uma forma específica de representação.

2.3.4. Representações e aprendizagem de línguas: os estudos de Gardner e Lambert

Robert Gardner & Wallace Lambert são dois dos nomes de maior referência sobre os estudos que empreenderam acerca das questões afetivas no campo do ensino de línguas (segundas ou estrangeiras), em contexto escolar (Gass & Selinker, 2008:426; Ellis, 2005:29).

Embora estes investigadores não foquem especificamente a dimensão afetiva nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, ela é desde logo integrada no entendimento que apresentam para o conceito de motivação: “motivation is multi-faceted, involving affective, cognitive and behavioral elements” (Gardner, 2010:x).

No sentido de tentarem responder à dúvida sentida sobre as diferenças entre aprendentes de línguas que, à partida, se encontravam em situações idênticas: “How is it some people can learn a foreign language quickly and expertly while others, given the same opportunities to learn, are utter failures?” (Gardner & Lambert, 1972:1), os dois psicólogos sociais procuraram compreender, em inúmeros estudos realizados no Canadá, as diferenças individuais entre aprendentes, no que diz respeito às suas competências em L2/LE. De salientar que os dois autores defendem que o sucesso dos aprendentes de uma língua não materna poderá não depender apenas do modo como esta é ensinada, considerando os diferentes estilos de aprendizagem de cada um dos alunos dentro de uma sala de aula, o que poderia desde logo desencorajar o trabalho de preparação de aula por parte do ensinante, ou da aptidão individual de cada aprendente. Na verdade, Gardner & Lambert destacam a importância da aptidão individual de cada um dos aprendentes, mas as diferenças individuais, destacam, incluem muitos mais aspetos do que apenas ““having an ear” for languages” (*op. cit.*:1). Partindo de várias

investigações, os dois autores defendem que o aprendente, caso esteja isento de estereótipos negativos face ao grupo linguístico-cultural da língua-alvo, tornar-se-á num caso de sucesso em situação de ensino-aprendizagem:

a really serious student of a foreign or second language who has an open, inquisitive and unprejudiced orientation toward the learning task might very likely find himself becoming an acculturated member of a new linguistic and cultural community as he develops a mastery of that other groups language. (Gardner & Lambert, 1972:2).

Nesta perspetiva, é assim atribuído um elevado significado às representações dos alunos, face à aprendizagem de uma L2/LE, ou seja, às imagens que os aprendentes constroem acerca da língua e da cultura com que estão em contacto e que influenciam a vontade de as estudar/aprender.

Em busca de explicações para as diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem, Gardner & Lambert (*op. cit.*:2-3) defendem que as motivações dos aprendentes de línguas estão associadas a orientações muito diferentes: para uns, pode apresentar-se como uma experiência muito enriquecedora; para outros, como uma imposição; em algumas situações, o aprendente pode sentir-se culpado, devido ao afastamento da própria cultura e consequente perda de laços afetivos, misturados com o receio/medo de integração numa nova cultura; noutras, a aprendizagem de uma LNM pode ser entendida enquanto forma de crescimento cultural (no sentido superficial do termo), ou como meio de se “equipar” de uma ferramenta útil a uma possível ocupação profissional (revelando, assim, muito pouco interesse pelas pessoas ou pela cultura representada pela outra língua); noutros casos, ainda, os aprendentes optam por desenvolver competências na língua-alvo apenas por motivos pessoais (de explorar, manipular e controlar essa língua). Assim, estas orientações de base, concluem os investigadores, podem ter um impacto enorme no aprendente, porque irão determinar ou limitar a sua proficiência e desempenho numa LNM: “his attitudes, his views of foreign people and cultures, and his orientation toward the learning process might well determine or limit his progress in developing second-language competence” (*op. cit.*:3).

Concluindo, esta teoria desenvolvida ao longo de doze anos por Robert Gardner & Wallace Lambert defende o princípio de que um aprendente de uma L2 ou LE com sucesso não é o resultado apenas da capacidade intelectual e da aptidão linguística;

depende também das representações¹¹ que o aprendente detém relativamente ao outro grupo, à língua e cultura em estudo e à sua predisposição para aceitar as formas linguísticas e comportamentais do Outro. Assim, a motivação para a aprendizagem, advogam os dois estudiosos, desempenha um papel fundamental nas atitudes face às línguas estrangeiras e em relação às próprias atividades didáticas. Neste ponto, os dois autores distinguem dois tipos de motivação, a instrumental, que se caracteriza por um entendimento da língua enquanto objeto de aprendizagem para a consecução de um determinado fim, e a integrativa, no caso em que a aprendizagem da L2/LE se desenvolve porque o aprendente manifesta um interesse pessoal e sincero pelas pessoas e cultura da língua-alvo, eventualmente por desejar ser aceite como membro do outro grupo. No entanto, referem os dois autores, os seus estudos são iniciais e, como tal, reconhecem a existência de inúmeras questões, ainda sem resposta (Gardner & Lambert, 1972:3).

¹¹ Robert Gardner & Wallace Lambert referem-se, neste ponto, a “attitudes”. No entanto, considerando o conceito de representação, optámos por introduzi-lo nesta parte do nosso trabalho.

CAPÍTULO III – A emergência do Português como LNM

Capítulo III – A emergência do Português como LNM

Neste capítulo, apresentamos alguns estudos que têm vindo a ser realizados e que procuram conhecer a diversidade linguística e cultural das crianças e jovens que têm integrado o contexto escolar português nos últimos anos e para quem a LP não é a LM. De seguida, referimo-nos às medidas de regulação apresentadas pela tutela, com vista à integração destes aprendentes não nativos no sistema educativo português. Por fim, daremos conta de alguns estudos centrados nas representações sobre a aprendizagem da LP.

3.1. Diversidade linguística na Escola Portuguesa: os dados

Tomando a escola como lugar privilegiado da crescente diversidade sociocultural e com a responsabilidade de acolher, de forma inclusiva, todo o público linguística e culturalmente heterogéneo, reconhece-se a importância de promover uma educação para a cidadania. Assim, deparamo-nos com a necessidade de educar para o reconhecimento da diversidade cultural, de modo a que todos possam crescer na solidariedade, na tolerância e no respeito mútuo.

Neste sentido, propomo-nos apresentar uma breve resenha da presença de falantes não nativos nas escolas portuguesas neste novo milénio, de acordo com os dados disponíveis. Tomemos, como exemplo, o ano letivo 2008/2009: dos quase dois milhões de alunos matriculados no sistema educativo nacional (GEPE, 2009:17)¹², mais de 40 mil tinham como LM outra que não a do país de acolhimento, de acordo com um estudo divulgado pelo ME/DGIDC (2009)¹³, o que aponta desde logo para a importância de se conhecer(em) a(s) realidade(s) escolar(es), de modo a que a diversidade de línguas e culturas não funcione como barreira, mas sim como fator de construção de uma escola onde exista, efetivamente, lugar para todos os seus alunos e, como tal, promotora da inclusão e do sucesso educativo.

É em novembro de 2005 que são publicados os primeiros resultados do projeto de investigação *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Mateus *et al*, 2005), desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), em

¹² Neste ano letivo, de acordo com dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do ME, o número de alunos matriculados no território nacional era de 1 802 819. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=367&fileName=Ed_Numeros_2009_web.pdf (acedido em 7 de abril de 2012).

¹³ Estudo que retomaremos ainda neste ponto.

colaboração com o Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (ME/DGIDC), com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, “e que teve como objetivo central conhecer o contexto escolar de diversidade linguística” (Mateus, 2011:13) nas escolas dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade.

Na fase inicial do projeto, uma vez que o mesmo decorreu entre os anos de 2003 e 2007, procedeu-se a um levantamento das línguas faladas pelos alunos nos seis primeiros anos de escolaridade, na área da grande Lisboa, no ano letivo de 2003/2004. Para a consecução do estudo, foi aplicado um inquérito e em que aceitaram participar 410 escolas, das 616 existentes, frequentadas por 74595 alunos: 66189 (89%) eram alunos nascidos em Portugal e 8406 (11%) eram alunos nascidos noutros países. De entre os múltiplos dados recolhidos, verificou-se que os 8406 alunos eram provenientes de 75 países diferentes e que o número de línguas faladas em contexto familiar era de 54, assumindo o Cabo-Verdiano, o Crioulo da Guiné-Bissau, o Quimbundo, o Crioulo de São Tomé e Príncipe, o Inglês e o Hindi, como as línguas dos alunos para quem o Português não era LM (Mateus, *op.cit.*:13:24; Mateus *et al*, 2005:3), destacando-se o Cabo-Verdiano com mais de 50% dos alunos que integraram a fase inicial do estudo.

Por seu turno, com o objetivo de conhecer a população escolar que não tinha o Português como LM nos ensinos básico e secundário, o ME desenvolveu um inquérito no ano letivo 2004/2005, dirigido a todas as escolas dos ensinos básico e secundário da rede pública e respetivos alunos, com tratamento e apuramento dos resultados efetuado pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE).

Este estudo¹⁴ - *Análise do Inquérito no Âmbito do Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português* - teve por base 1150 registos de escolas e 15397 alunos e revelou, entre outros dados, que 79,1% dos alunos que não tinham o Português como LM não tinham nascido em Portugal e que cerca de 20,9%, apesar da nacionalidade portuguesa, tinham pais naturais de outros países. Da amostra pode também verificar-se que eram cerca de 120 as nacionalidades presentes nas escolas, na sua maioria alunos oriundos de Angola (14,1%), Brasil (8,2%), Cabo Verde (12,25%), Ucrânia (8%) e Guiné-Bissau (7,7%), e a presença de 80 línguas faladas pelos alunos em contexto familiar. Neste sentido, observou-se que as línguas de alguns dos países africanos cuja língua oficial é o Português, como o Cabo-Verdiano e os

¹⁴ Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=120#i> (acedido em 4 de janeiro de 2012).

Crioulos da Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe, se destacaram como as línguas mais faladas em família, pelos alunos não nativos dos ensinos básico e secundário, no ano letivo 2004/2005, seguindo-se o Ucrainiano, o Inglês, o Russo, o Francês e o Moldavo.

Relativamente à distribuição destes alunos não nativos pelos territórios escolares, verificou-se que a maioria se concentrava na Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), a saber, 55,2% dos alunos. Outro dado significativo que o estudo sublinha é o facto da maioria dos alunos se encontrar a frequentar o EB, respetivamente, nos 3.º (30,1%), 1.º (29,7%) e 2.º ciclos (27,1%).

Por sua vez, em dezembro de 2009, é publicado pelo ME/DGIDC um novo estudo sobre a população escolar não nativa que frequenta os ensinos básico e secundário, incluindo o ensino recorrente¹⁵, intitulado *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) - 2006/07 e 2007/08*¹⁶, a partir de uma análise de dados provenientes do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério (MISI@).

Neste relatório, em que se apresenta uma análise comparativa da população escolar nos dois anos letivos atrás referidos, verifica-se desde logo que a maioria dos alunos para quem a LM não é a língua oficial do país de acolhimento se encontra a frequentar o EB, regular e recorrente: em 2006/2007 eram 36240 e, em 2007/2008, apesar do decréscimo verificado, 34425 alunos; no ensino secundário, regular e recorrente, em 2006/2007, são 9627 e, no ano letivo seguinte, são 7907 os alunos para quem a LP é LNM. Segundo os dados recolhidos, não se verificam diferenças significativas entre os dois anos letivos analisados, no que respeita à distribuição dos alunos de nacionalidade estrangeira, pelos diferentes ciclos do ensino: em 2006/2007, 79% do número total de alunos frequenta o EB e 21% o ensino secundário; no ano

¹⁵ O ensino básico e secundário recorrente funciona por módulos capitalizáveis e concede uma certificação equivalente, para todos os efeitos legais, à que é obtida nos percursos do ensino básico e secundário regulares. Destina-se a alunos com idade igual ou superior a 15 anos, no caso do ensino básico recorrente, e igual ou superior a 18 anos, no caso do ensino secundário recorrente, que queiram concluir qualquer um dos quatro ciclos de ensino, encontrando-se organizado de forma autónoma no que respeita às condições de acesso, currículos, avaliação dos alunos, entre outros, tendo em vista adequar-se aos grupos etários a que se destina, bem como à experiência de vida dos alunos e aos conhecimentos entretanto adquiridos. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html> (acedido em 20 de agosto de 2013). Estes modelos de ensino recorrente foram alvo de alterações, nomeadamente no sistema de apuramento da classificação final do ensino secundário para efeitos de prosseguimento de estudos, conforme Decreto-Lei n.º 42/2012, de 22 de fevereiro, com publicação no *Diário da República* n.º 38/2012, de 22 de fevereiro.

¹⁶ Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=236#i> (acedido em 24 de agosto de 2014).

letivo seguinte, verifica-se um ligeiro acréscimo no número de alunos que frequentam o EB (81%) e um decréscimo no ensino secundário (19%).

De acordo com os autores do estudo, com o objetivo de conhecer as nacionalidades que se destacavam pela sua representatividade, foram apenas consideradas as que tinham mais de 100 alunos inscritos “Atendendo ao elevado número de nacionalidades dos alunos que frequentam o nosso sistema de ensino” (ME/DGIDC, 2009:7), a saber, 31¹⁷. Assim, no ano letivo 2006/2007, verificou-se uma predominância de alunos originários de Angola, entre 7000 e 8000, Cabo Verde, com quase 7000 alunos inscritos, Guiné-Bissau entre 3000 e 4000 e, com valores muito semelhantes aos deste país da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), os alunos provenientes da Ucrânia. No que se refere ao ano letivo 2007/2008, considerando o decréscimo de 3535 alunos nos diferentes ciclos de escolaridade, não se verificam grandes alterações, à exceção do número de alunos provenientes de Cabo Verde (aproximadamente 7000 alunos) superar os oriundos de Angola.

Relativamente à distribuição destes alunos pelos territórios escolares, foi possível observar que a maioria dos que tinham o Português como LNM se concentrava, no ano letivo 2006/2007, à semelhança do estudo do ME publicado em 2005, como vimos atrás, na Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT): entre 25 e 30000 dos alunos no EB e, aproximadamente, 6000 no ensino secundário. No ano letivo seguinte, não se verificam grandes alterações nestes valores, sendo de assinalar que os alunos de PLNM a frequentar o EB se encontra muito próximo dos 30000.

Apesar de não dispormos de dados relativos à diversidade linguística nas escolas nos anos seguintes ao do último estudo apresentado (ME/DGIDC, 2009), consideramos importante, no âmbito deste nosso estudo, apresentar números mais recentes relativamente à presença de alunos estrangeiros no sistema de ensino português, nos anos de 2008 a 2013. Assim, de acordo com a informação disponibilizada pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e relativamente ao grande grupo etário 0 – 19 anos, uma vez que a categoria “População estrangeira por grupo etário” assenta na apresentação de dados em quatro grandes grupos etários, 0 – 19 anos, 20 – 39 anos, 40 – 64 anos e mais de 65 anos, verificamos que o grupo que integra alunos estrangeiros em

¹⁷ No *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) - 2006/07 e 2007/08* (ME, 2009:1-22) não são disponibilizados valores percentuais no que concerne ao número de nacionalidades mais representativas na escola portuguesa nos diferentes ciclos de ensino, distribuição dos alunos de nacionalidade estrangeira pelas diferentes Direções Regionais de Educação, nem quaisquer dados relativos às línguas faladas pelos alunos em contexto familiar.

idade escolar e que se possam encontrar a frequentar os ensinos básico e secundário, tem vindo a representar algum decréscimo: em 2008, neste grupo etário, foram registados 76 809 residentes (SEF, 2009:34); em 2009, 76 412 (SEF, 2010:33); 72 710 (SEF, 2011:22), em 2010; 71 695, em 2011 (SEF, 2012:20) e, em 2012, 68 270 (SEF, 2013:19). No *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2013*, do SEF, não se encontra disponível a categoria “População estrangeira por grupo etário”. Apesar disso, este Relatório patenteia alguns números que evidenciam “uma consolidação da tendência decrescente do número de estrangeiros residentes em Portugal” (SEF, 2014:9). Salientamos que os números anteriormente apresentados integram alunos da maior comunidade estrangeira residente no território português, a brasileira, para quem a LM é a língua oficial do país de acolhimento. No entanto, optamos por apresentar estes dados disponibilizados pelo SEF, uma vez que se apresentam como os únicos dados oficiais e que nos permitem traçar um retrato mais fidedigno da diversidade da população escolar em Portugal, nos ensinos básico e secundário.

Como evidenciado, movem-se no sistema educativo português inúmeras crianças e jovens provenientes dos mais variados países do mundo e, assim, “uma escola que, há cerca de 20 anos, apresentava características fundamentalmente monolíngues, depara-se com a realidade do plurilinguismo em relação às línguas maternas do seu público” (Andrade *et al*, 2007:9).

Por concordarmos com Freitas (2008:50), quando afirma “que as funções e os estatutos das línguas na sociedade não são estáticas e que o seu dinamismo depende, em grande medida, de decisões tomadas pelas instâncias governamentais”, procederemos, em seguida, a uma explicitação das medidas políticas adotadas a nível nacional, referentes ao ensino-aprendizagem do português para falantes não nativos integrados no sistema de ensino.

3.2. Política educativa linguística portuguesa e integração dos alunos falantes de outras línguas

Na regulação da integração dos alunos das minorias linguísticas migrantes no sistema de ensino nacional, a Constituição da República Portuguesa consagra desde logo o princípio de que “Todos têm direito à educação e à cultura” (artigo 73.º, ponto 1), sendo a igualdade de oportunidades de acesso e êxito pressupostos inquestionáveis

(artigo 74.º, ponto 1) para um Estado que assegurará “aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino” (artigo 74.º, ponto 2, alínea j).

É neste enquadramento que surge, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) onde a identidade cultural e linguística dos alunos falantes de outras línguas se reconhece e valoriza, uma vez que o sistema educativo se encontra organizado de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (artigo 3.º, alínea d)), sendo objetivos do EB “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (artigo 7.º, alínea f)), de forma a “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (artigo 7.º, alínea o)).

Posteriormente, com a aprovação do Programa Educação Para Todos, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto, são adotadas medidas de intervenção com vista à prossecução de apoio pedagógico específico, entre outros, aos membros de minorias linguísticas, ficando delineado o objetivo estratégico de “Promover a adopção de medidas de intervenção orientadas para o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais, designadamente os pertencentes a minorias étnicas e linguísticas e a grupos portadores de deficiências profundas”.

No âmbito do ensino formal, seguiram-se outros normativos como o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de agosto, que veio regular o sistema de equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior, para todos os candidatos que ingressassem no sistema educativo nacional, estabelecendo como medida de apoio à integração “um esquema de apoio pedagógico” (artigo 16.º, ponto 1), centrado nas dificuldades do estudante “designadamente no domínio da língua portuguesa” (artigo 16.º, ponto 2), de acordo com a avaliação diagnóstica do aluno (artigo 16.º, ponto 3) e o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do EB, incluindo a orientação de que nas escolas fossem dinamizadas “actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (artigo 8.º).

Com o Despacho n.º 1438/2005 (2.ª série), de 21 de janeiro, é reconhecida, uma vez mais, a necessidade de promover o sucesso educativo de todos os alunos, mediante apoio educativo diferenciado, recorrendo nomeadamente a “Programas de ensino

específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros” (ponto 4, alínea d)).

Em julho de 2005 é publicado o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna* que, para além de um diagnóstico da situação da emigração em Portugal, apresenta princípios básicos e objetivos estratégicos, medidas de acolhimento e escolarização, bem como os níveis de intervenção e de atuação. A criação nas escolas de uma equipa multidisciplinar e multilingue com a responsabilidade de “estudar, propor e desenvolver estratégias adequadas às situações concretas” de cada comunidade, a organização do processo individual e escolar do aluno oriundo de outro sistema educativo, em que deverá participar também a equipa multidisciplinar, bem como a necessidade de se proceder ao diagnóstico do nível de proficiência linguística dos alunos em LP, através da aplicação de um teste diagnóstico, são algumas das medidas preconizadas neste programa.

A par deste documento, surge um outro, na forma de Orientações Nacionais, *Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas Portuguesas*, e que se constitui como exemplo de orientação na realização dos testes de diagnóstico, por parte dos professores de cada escola.

Neste mesmo ano é publicado o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* e que tem por objetivo o fornecimento de diretrizes que regulem a atuação da escola relativamente à LP, junto das minorias linguísticas que a frequentem, a par da apresentação do perfil da população escolar, em função das suas línguas e culturas.

3.2.1. Atividades curriculares de Português como LNM, de acordo com os Normativos

Assumido a partir do ano letivo 2001/2002 como referência central para o desenvolvimento do currículo no EB, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*¹⁸, no último parágrafo da “Introdução”, mencionava o número crescente de crianças e jovens cuja LM não era o Português e que tinham

¹⁸ Vigente durante uma década, este documento foi revogado com a publicação do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

vindo a integrar o sistema educativo nacional, justificando-se por isso a realização de actividades curriculares de Português como L2. Ainda na secção “Competências Gerais/princípios e valores orientadores do currículo”, destacava-se que a clarificação de competências a alcançar no final da educação básica assentava num conjunto de valores e de princípios, tais como, “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” e “A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”.

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, para o EB, e do Despacho Normativo n.º 30/2007, para o ensino secundário, foram estabelecidos os princípios de atuação, implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas no domínio do ensino da LP como LNM, a observar por todas as escolas e agrupamentos de escolas. De acordo com estes normativos, ficava então regulamentada a necessidade de se proceder a uma avaliação diagnóstica dos alunos que se encontravam integrados no sistema educativo nacional e cuja LM não fosse o Português, de modo a determinar o seu nível de proficiência linguística em LP nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita¹⁹. Posteriormente, os alunos seriam distribuídos por grupos de proficiência, cabendo a um professor de LP da escola a coordenação e planificação das actividades a desenvolver com o grupo específico de alunos que fossem integrados nos níveis de iniciação (A1, A2) e intermédio (B1), bem como a definição dos critérios de avaliação dos mesmos. Para tal, as escolas deveriam disponibilizar uma carga horária semanal correspondente a um período de noventa minutos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, para os alunos do EB, e uma carga horária semanal de três unidades letivas de noventa minutos, equivalente à disciplina de Português, no caso dos alunos do ensino secundário. Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, ficassem inseridos no nível avançado (B2, C1), consideravam-se aptos a acompanhar o currículo nacional.

Com a introdução do Decreto -Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, que procedeu a uma revisão da organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do EB, é eliminada no 3.º ciclo a área curricular não disciplinar do Estudo Acompanhado (área anteriormente destinada a trabalhar com os alunos de PLNM). Fica então estabelecido, com a publicação do Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto, que os alunos do EB

¹⁹ De acordo com um modelo disponibilizado pela DGIDC. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=195> (acedido em 22 de julho de 2013).

para quem o Português é LNM, após a aplicação do teste diagnóstico, devem ser organizados por níveis de proficiência linguística²⁰ e não por ciclo ou nível de ensino, passando a frequentar a área de PLNM, equivalente à disciplina de LP, e com a mesma carga horária desta. Para o ensino secundário, surge um esclarecimento, por parte da tutela, através do ofício circular com a referência OFC-DGIDC/2011/GD/8, de 16 de agosto²¹, onde se determina que a organização e funcionamento dos grupos de alunos de PLNM se devem processar do mesmo modo que o regulamentado para os alunos do EB.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, são adotadas algumas alterações às matrizes curriculares para os diferentes ciclos de ensino e, no âmbito deste nosso trabalho de investigação, importa referirmo-nos ao artigo 10.º, onde se lê “O currículo do ensino básico pode integrar a oferta da disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), que tem como objetivo a aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna.”, e ao artigo 18.º, no caso dos alunos do ensino secundário, com redação semelhante.

Em suma, verifica-se, com a publicação do anterior Decreto-Lei, que a existência de uma disciplina de PLNM depende da opção do órgão de gestão de cada escola ou agrupamento de escolas, embora seja explicitado no artigo 26.º, alínea b), que a avaliação sumativa externa para os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), entidade do Ministério da Educação e Ciência (MEC), incidirá “sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLNM”, não se verificando qualquer determinação para o ensino secundário. Contudo e uma vez que os alunos de PLNM se encontram organizados por níveis de proficiência linguística, importa destacar que a prova final/exame nacional a realizar pelos alunos de 6.º, 9.º e 12.º anos, e para quem o Português é LNM, apenas se distingue no nível em que o aluno se encontra integrado, iniciação ou intermédio, e não no ano de escolaridade frequentado.

Convém notar que toda a regulamentação a que aludimos se destina a alunos do ensino regular e não aos alunos que frequentam outras ofertas de formação para a

²⁰ De acordo com o artigo 3.º, ponto 4, cada grupo de nível de proficiência linguística deve ser constituído, no mínimo, por 10 alunos, podendo, no entanto, caso tal não seja possível, serem agrupados aqueles níveis (iniciação e intermédio), de modo a respeitar esse mínimo. No entanto, no portal do Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Educação, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=160> (acedido em 22 de julho de 2013), apresenta-se a informação de que “Nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, não existindo número mínimo de dez alunos para constituição de grupo de nível(eis) de proficiência linguística, deverá a escola, no âmbito da sua autonomia, proporcionar atividades de apoio de PLNM”.

²¹ Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=64> (acedido em 22 de julho de 2013).

frequência dos ensinos básico e secundário, como os Cursos de Educação e Formação (CEF), Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e Cursos Tecnológicos, entre outros²², que permitem um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa e, simultaneamente, a continuação de estudos. No caso destes alunos, alguns dos quais respondentes ao inquérito por questionário presente neste trabalho de investigação e que se encontram a frequentar estas modalidades de formação, caso se integrem num dos níveis de proficiência determinados para o PLNM, a opção de poderem beneficiar de um apoio suplementar no âmbito da LP como LNM depende da decisão do órgão de gestão da escola, através da utilização do conjunto de horas de crédito, definidas em despacho normativo do membro do Governo responsável pela área da educação.

3.3. Estudos diversificados sobre a aprendizagem da LP por falantes não nativos

O estudo sobre a aprendizagem da LP por parte de falantes não nativos é bastante diversificado e tem conduzido os investigadores em DL por diferentes vias, estudando diferentes aspetos desta realidade.

Encontramos, essencialmente, estudos sobre as imagens da LP e da sua aprendizagem, das estratégias desenvolvidas para a aprendizagem de uma língua não nativa, do contacto das línguas portuguesa e dos países de origem dos sujeitos, do grau de integração escolar e das imagens relativas ao Outro.

Neste ponto do capítulo, procuramos dar uma perspetiva destes estudos.

A fim de diagnosticar o modo como é vista a aprendizagem da LP, a par da relação que é estabelecida com a língua não materna, Sérgio (2010) empreendeu um estudo, partindo da aplicação de diferentes instrumentos de recolha de dados, com um grupo de 7 crianças não nativas, seis provenientes da Ucrânia e uma da Roménia, a frequentarem o 4.º ano de escolaridade de uma escola da zona centro do território nacional. A investigação conclui que, após um período de adaptação e em que as crianças referiram sentir algum receio por não se sentirem compreendidas, a aprendizagem da LP se faz com algumas dificuldades, essencialmente, ao nível da componente morfosintática, mas com grande interesse e esforço por parte destes aprendentes. A investigadora verifica também a existência de uma relação afetiva muito

²² Informação constante do Portal do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html> (acedido em 22 de julho de 2013).

positiva entre aprendentes e língua do país de acolhimento, destacando no entanto que uma das alunas, por ter chegado recentemente ao país, encara a língua como objeto de estudo de grande dificuldade. Por outro lado, o estudo revela que as 7 crianças consideram que a aprendizagem da LP é de grande importância, porque lhe reconhecem o caráter utilitário, do ponto de vista social. Verifica-se ainda que, à exceção de uma aluna que sente muitas saudades da família distante, todos os aprendentes estabeleceram uma relação afetiva com o país onde os pais exercem profissões muito diferenciadas e que não revelam quaisquer sentimentos de rejeição ou discriminação. Finalmente, a investigadora advoga a necessidade de serem realmente implementadas pelas escolas algumas das medidas preconizadas pelo ME, como o apoio específico em PLNM, o desenvolvimento de projetos na área da literacia e da interculturalidade, bem como o recurso a mediadores e tutores.

É também sobre o modo como os falantes não nativos se relacionam com a LP, bem como sobre o conhecimento e caracterização dos seus repertórios linguísticos, culturais e escolares, a investigação de Costa (2005), e que assenta na apresentação de narrativas de vida, entendidas como “a visão do mundo que cada um transmite aos outros” (*op. cit.*:54), de 5 alunos do 2.º ciclo do EB, oriundos de diferentes países da Europa de Leste: Letónia (2), Lituânia (2) e Moldávia (1). A análise das respostas destes aprendentes revela que a grande dificuldade de integração no país se prende com alguma dificuldade no domínio da LP. A autora demonstra, no entanto, tendo por base a avaliação positiva obtida por todos os entrevistados nas diferentes disciplinas do currículo escolar, que estes falantes não nativos revelam grande facilidade na aprendizagem da LP: “não a acham semelhante a nenhuma das línguas aprendidas anteriormente, consideram que não é difícil mas que, ainda não a dominam” (*op. cit.*:80-81). Para além disso, a análise das respostas dos aprendentes evidencia uma imagem de empatia e abertura face a Portugal, aos portugueses e à língua o que, de acordo com a investigadora, “parece ter origem nas suas convicções e valores pessoais, adquirida por influência das famílias e no convívio que a família mantém com os nacionais” (*op. cit.*:84).

No sentido de analisar a complexidade inerente à presença de jovens não nativos na escola portuguesa, Reste e Ançã (2011) apresentam alguns dados relativos a um projeto de Doutoramento a ser desenvolvido no Laboratório de Investigação em Educação em Português, e que decorreu entre janeiro e abril de 2010. O estudo, que se situa ao nível das representações sociais (RS), “entendidas como um conjunto de

conceitos, proposições e explicações, criado na vida quotidiana através da comunicação interindividual” (*op. cit.*:34), baseia-se em entrevistas semiestruturadas a diferentes públicos (5 alunos que frequentam entre o 7.º e o 12.º ano, de diferentes escolas de uma cidade na zona norte de Portugal, sendo que 4 são de nacionalidade Cabo-Verdiana e Guineense e 1 é autóctone, a 2 encarregados de educação de dois dos alunos não nativos menores de idade, a 1 membro de uma associação de apoio à emigração e a 1 professor nativo), e procura clarificar o modo como é vista a diversidade linguística e cultural presente nas escolas. As respostas mostram, no caso do professor entrevistado, que a integração escolar dos alunos não nativos é vista de modo diferente: por um lado, com uma maior facilidade de integração por parte dos alunos naturais da Ucrânia, devido à proximidade existente entre instituição escolar e encarregados de educação destes aprendentes, e pela valorização que estes conferem à escolarização, uma vez que eles próprios são, maioritariamente, licenciados; por outro, maiores dificuldades de integração dos alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), devido, defende o professor, às maiores dificuldades que sentem na aprendizagem da LP e no relacionamento com os colegas. O professor revela também que os ensinantes tendem a ignorar que o Português não é a LM destes alunos, não existindo, por isso, o necessário acompanhamento deste grupo de aprendentes oriundos dos PALOP. Por outro lado, verifica-se, considera este ensinante, maior facilidade na aprendizagem do Português, por parte dos alunos originários dos países do Leste da Europa, e que as investigadoras atribuem ao facto de serem falantes de mais do que uma língua, “o que os torna bons falantes da língua a aprender” (*op. cit.*:44). No que diz respeito aos resultados da entrevista feita ao aluno autóctone, este vê com indiferença a presença de colegas não nativos na escola: “nem bom, nem mau” (*op. cit.*:39). Este aluno refere também que os colegas oriundos dos PALOP criam os seus próprios grupos onde “falam Crioulo” (*op. cit.*:45), o que os afasta dos colegas autóctones, considerando por isso que estes alunos se autoexcluem. Já os quatro aprendentes não nativos que participaram neste estudo referem que os colegas autóctones os veem como “diferentes” e “esquisitos” (*op. cit.*:40), declarando sentir-se “como alguém que vem para Portugal “para” tirar, dos portugueses, aquilo que lhes pertence como, por exemplo, o trabalho” (*op. cit.*:40). Estes aprendentes revelam, nas entrevistas a que foram sujeitos, uma imagem tendencialmente “negativa” dos colegas autóctones (por exemplo, “mimados”, “ignorantes” e que “julgam pela aparência” e não pelo interior” (*op. cit.*:40) e manifestam a convicção da diferença que sentem relativamente às oportunidades de

futuro entre ambos, ainda que com a obtenção de nacionalidade portuguesa. Reconhecem sentir dificuldades ao nível da comunicação oral e da expressão escrita em LP, alegando que tal se deve à interferência das suas línguas maternas. As dificuldades que sentem na aprendizagem da LP resultam, em sua opinião, no fraco aproveitamento escolar e também no relacionamento com os colegas, conduzindo, por vezes, a comportamentos agressivos. Estes aprendentes descrevem ainda algumas situações em que se sentiram ofendidos por parte dos colegas nativos, sendo de assinalar que estas situações são confirmadas pelos respetivos encarregados de educação, que entendem que os seus educandos não devem reagir, por poder existir um eventual comprometimento no processo de integração na escola. A investigação revela também que os encarregados de educação e o membro da associação de apoio à imigração consideram de grande importância a frequência de aulas de apoio, por parte dos alunos estrangeiros, referindo, no entanto, a existência de constrangimentos por parte das escolas: não realização de um diagnóstico sobre os conhecimentos dos alunos recém-chegados, não disponibilização de aulas de apoio e o facto destas aulas, quando disponibilizadas, o serem apenas na fase inicial do ano letivo.

Oliveira (2005) centrou também a sua investigação nas representações de duas alunas do 10.º ano, de nacionalidade Guineense, com o objetivo de analisar o modo como se relacionam com a LP, a sua L2, e com o próprio processo de ensino-aprendizagem, através de entrevistas semiestruturadas. Este estudo permitiu concluir que as duas entrevistadas revelam dificuldade em identificar os desvios produzidos na língua do país de acolhimento, bem como em falarem acerca dos mesmos, subentendendo-se uma “clara incapacidade de utilização de linguagem metalinguística” (*op. cit.*:14). Apesar disso, são apontados como principais problemas, ao nível das competências linguísticas, mais especificadamente no domínio da fonética/fonologia, não só a distinção dos sons [r] e [R], algo que as entrevistadas atribuem à influência da sua LM, o Crioulo da Guiné-Bissau, como também na ortografia, na acentuação, na pontuação e na utilização das letras maiúsculas. Uma das alunas declara que o facto de cometer erros ao nível da pontuação se deve à falta de exigência de alguns professores do país onde nasceu, por não atribuírem uma cotação específica a este item na correção das produções escritas dos alunos, não apresentando razões para as outras dificuldades manifestadas. Já na morfologia, é na identificação das classes de palavras, nomeadamente nos adjetivos, e na flexão de género que residem os maiores problemas, atribuindo-se uma vez mais estas dificuldades à influência da LM. As duas entrevistadas

referem, ao nível da sintaxe, dificuldade na interpretação de interrogativas indiretas, repetição sistemática do sujeito em início de frase (situação recorrente no Crioulo da Guiné-Bissau), colocação inadequada do objeto indireto e seleção adequada de preposições. Na morfossintaxe, é no sistema de concordâncias, adjetivo com o nome e verbo com o sujeito, que residem as maiores dificuldades. A investigadora verifica ainda a dificuldade manifestada pelas duas aprendentes na utilização dos deícticos espaciais e que deve ao facto de não existir correspondência entre as duas línguas. Ao nível das competências sociolinguísticas, assumem-se como dificuldades, a utilização adequada das formas de tratamento (tu e você) e a adequação do registo à situação de comunicação. Relativamente às perceções das duas aprendentes sobre as estratégias a utilizar para superar algumas das dificuldades sentidas, a investigadora afirma que “ambas parecem ter uma noção ajustada daquilo que precisam de fazer para ultrapassar as falhas sentidas (aquelas relativamente às quais manifestam estar conscientes)” (*op. cit.*:16). Neste sentido, as inquiridas expressam vontade em melhorar o nível de competência nos mais diversos domínios da LP recorrendo, sobretudo, às estratégias de autogestão, como uma maior frequência de momentos de oralidade e leitura em Português, e estratégias de autorregulação, através da realização repetida dos exercícios executados em sala de aula (ou similares). A autora verifica que as duas falantes não nativas aplicam técnicas específicas com a finalidade de resolver as lacunas sentidas ou de executar uma tarefa de aprendizagem e que incluem o recurso à repetição, memorização, consulta de dicionários, inferência e tradução. Das entrevistas realizadas, verifica-se também que as aprendentes recorrem a estratégias de clarificação e de verificação, essencialmente, com os professores e com familiares, tendo em vista a aprendizagem da LP.

É de Ançã (2006) um estudo passado em Aveiro, no ano de 2005, focalizado na comunidade oriunda da Europa de Leste, mais concretamente a um conjunto de 10 respondentes adultos: 6 originários da Ucrânia, 3 da Rússia e 1 da Letónia, com diferentes habilitações académicas, a saber, Licenciatura (6), Bacharelato (2) e Ensino Secundário (2). O inquérito por questionário, aplicado antes de uma aula de LP ministrada no Centro Local de Apoio ao Imigrante, procura conhecer a relação que se estabelece entre o Português e a sua aprendizagem, bem como a forma como é sentida a língua do país de acolhimento. A investigadora assinala que toma como objeto de eleição as representações metalinguísticas (RM) destes aprendentes, definindo-as como o conhecimento que o sujeito tem sobre o funcionamento e apropriação das línguas,

uma vez que qualquer aprendente dispõe de atividade reflexiva, independentemente da sofisticação das suas RM e da adequação destas à realidade linguística. Estas, defende a autora, poderão fornecer pistas sobre a forma como os aprendentes percecionam a língua, os obstáculos que encontram e as estratégias utilizadas para a superação das dificuldades. Após a identificação do género, faixa etária, biografia linguística e ocupação profissional dos 10 inquiridos, são enumeradas as razões porque todos dizem gostar de estar em Portugal, os motivos para a vinda e para a intenção que manifestam de não regressarem ao país de origem. A investigadora apresenta, depois, as conclusões relativas à relação que estes aprendentes verbalizam face ao Português e sua aprendizagem. Os resultados demonstram que os respondentes dizem gostar da língua do país de acolhimento, justificando esse gosto pela utilidade da língua, necessidades linguísticas e interesses pessoais. Para além disso, a análise das respostas evidencia que é na oralidade, sobretudo, que os inquiridos recorrem ao Português, sendo na escola a situação de uso mais frequente da LNM. No que respeita à importância da aprendizagem da língua, o item mais assinalado no questionário é o da integração social, bem como para conversar com os portugueses no dia a dia. Do estudo destacam-se ainda que as principais dificuldades destes falantes não nativos na aprendizagem da língua residem na utilização das preposições e na conjugação dos verbos e que as estratégias a que mais recorrem para a superação das dificuldades consistem na leitura/escrita, seguidas da memorização e da repetição.

No âmbito destes estudos sobre as RM, é de 2007 uma investigação conduzida por Ançã & Amaral, e que visa analisar a dimensão afetiva estabelecida com a LM, por parte de um grupo específico de falantes, o Cabo-Verdiano, a relação que estabelecem com a língua do país do acolhimento, bem como o diagnóstico das principais dificuldades sentidas na aprendizagem da LP. Para isso, as investigadoras trabalharam com um público de 12 estudantes Cabo-Verdianos da Universidade de Aveiro, a frequentarem Bacharelato (1), Licenciatura (9) e Mestrado (2) e a quem aplicaram um inquérito por questionário. Face à investigação empreendida, as autoras concluem que a LM dos respondentes se apresenta como a língua da identidade “porque é a língua da minha terra natal” e da afetividade “Língua dos sonhos e Língua da zanga” (Ançã & Amaral, 2007:15), e que a LP assume novos espaços ao lado da LM. Assim, é em LCV que os inquiridos se relacionam nos contactos informais e é à LP que recorrem na funções sociais e em situações formais, referindo que sentem dificuldades na ortografia, na utilização das preposições, na concordância das formas verbais e na formação dos

tempos verbais. No que diz respeito à importância que atribuem à LP, os respondentes assinalam a facilidade de integração no território nacional, a percepção de que é a língua de acesso ao emprego e o facto de lhes permitir fazer novos amigos, o que vem afirmar a importância do Português na vida diária dos inquiridos.

Com o objetivo de observar as percepções sobre a LP dos Angolanos residentes em Portugal, sobre a sua LM e/ou línguas nacionais de Angola e línguas estrangeiras, Anã (2011) empreendeu uma investigação, a partir de entrevistas semidiretivas, com 3 alunos de pós-graduação de áreas científicas que não línguas nem linguística, a estudarem em diferentes universidades: 1 em Aveiro e 2 em Lisboa. Os resultados do estudo mostram que os entrevistados revelam, relativamente à LP, uma “preocupação excessiva com a correção do próprio desempenho linguístico, particularmente com a pronúncia” (*op. cit.*:5), e que reconhecem rentabilidade funcional e de prestígio à língua do país de acolhimento. A investigação destaca ainda a existência de alguns mal-entendidos culturais, bem como a presença de uma forte atitude normativa e prescritiva face à LP: “os sujeitos são marcadamente prescritivos, encarando a norma, não como uma abstração linguística, mas, como uma realidade” (*op. cit.*:26).

Num outro estudo, Anã (2009) reúne 6 falantes adultos de duas das comunidades lusófonas mais numerosas em Portugal, a Cabo-Verdiana (3) e a Angolana (3), com diferentes percursos escolares e profissionais. Partindo de um conjunto de entrevistas semidiretivas, a investigadora conclui que os entrevistados revelam grande preocupação em dominar com correção a LP, porque a consideram imprescindível em termos profissionais, quer em Portugal, quer no país de origem. À semelhança de outros estudos que aqui apresentamos, é na pronúncia, na estrutura da frase e nas preposições com as suas contrações, que os falantes Cabo-Verdianos percecionam as maiores dificuldades na LP. Por seu lado, os 3 entrevistados Angolanos assinalam o vocabulário, a pronúncia e a colocação do pronome pessoal como complemento. Relativamente às estratégias a que recorrem para a superação das dificuldades na língua do país de acolhimento baseiam-se, no caso dos Cabo-Verdianos, em “lidar diariamente com os colegas”, “no trabalho, a conversar com alguém, nos serviços públicos” (*op. cit.*:39) e, no caso dos Angolanos, na consulta de dicionários e gramáticas “onde se buscam “sinónimos” e se aprende a traduzir” (*op. cit.*:41).

No sentido de identificar a biografia linguística das comunidades não nativas residentes em Portugal, traçar as aproximações à LP nos seus percursos de aprendizagem e relacionar as suas expectativas linguísticas e de integração, é também

de Ançã (2008) o estudo “Língua portuguesa em novos públicos”, e que surge integrado no projeto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal*. Este estudo assentou na passagem de um questionário a 175 adultos e jovens adultos, de nacionalidade Cabo-Verdiana (75), Ucrâniana (75) e Chinesa (25), em locais tão variados como associações, escolas secundárias, escolas profissionais e de ensino superior de Aveiro (cidade e distrito), Lisboa (cidade e margem sul do Tejo) e Setúbal. Após a caracterização de género, etária, escolar e profissional dos inquiridos, o estudo, que se estrutura em torno das RM destes falantes não nativos, apresenta a análise de dois aspetos que a investigadora considera poderem indiciar o grau de integração dos inquiridos: o objetivo de fixação definitiva de residência em Portugal e a importância da LP, face a um conjunto de indicadores. Sobre o primeiro aspeto, a maior percentagem de respostas que aponta no sentido de fixar residência definitiva em Portugal surge por parte dos Ucrânianos e uma larga margem dos inquiridos opta pela resposta “depende”, acrescentando a autora que tal opção de resposta poderá ser categorizada numa frase (escrita) por um dos respondentes: “Depende das condições que Portugal oferecer” (*op. cit.*: 77). Sobre o segundo aspeto, importância da LP face aos indicadores fixação de residência, exercício da atividade profissional, integração na sociedade portuguesa e amizade com os portugueses, o grupo de falantes nativos da Ucrânia posiciona-se em primeiro lugar nos quatro indicadores, seguidos dos falantes Cabo-Verdianos, dado assinalarem a importância da LP nos 2.º, 3.º e último indicadores respetivamente. Para o grupo de inquiridos Chineses, as percentagens não são muito elevadas nos três últimos indicadores, sendo de assinalar que este grupo de falantes não nativos entende que a LP desempenha um papel muito importante na fixação de residência (1.º indicador). Sobre esta comunidade, cuja permanência no território nacional é ainda recente, a autora defende que as respostas ao questionário mostram, excetuando as dos universitários/estudantes de pós-graduação, que se encontram numa fase de adaptação. Os resultados desta parte do estudo revelam que os nativos Ucrânianos são os que manifestam maior disponibilidade para a integração e para organizar a vida em Portugal e que o grupo de Cabo-Verdianos considera a LP imprescindível para efeitos de atividade profissional e de integração na sociedade. Todavia, face aos resultados apresentados por parte destes falantes, a investigadora salienta que “não parece haver grande empenho na manutenção de amizade com os portugueses (confronte-se o valor do 4.º indicador, mais baixo do que o da comunidade chinesa)” (*op. cit.*: 78). Sobre o outro momento do questionário, a

saber, análise das dificuldades linguísticas que os sujeitos dizem sentir, estratégias cognitivas que dizem utilizar, exercícios/atividades que consideram mais eficazes para a aprendizagem da LP e utilização que fazem de obras de referência em Português, como dicionários, gramáticas e enciclopédias, a investigação conclui que as principais dificuldades linguísticas sentidas são comuns aos três grupos de falantes não nativos, embora com alguma oscilação de percentagem e de lugar, respetivamente na morfossintaxe (concordância das formas verbais e formação de tempos) e à sintaxe (utilização da preposição e estrutura da frase). No que diz respeito ao item “estratégias cognitivas”, a investigadora procura saber se os inquiridos fazem uso das semelhanças/diferenças entre a LM e a LP para compreender a língua do país de acolhimento, e observa que os diferentes grupos de falantes não nativos não mobilizam com sistematicidade a sua LM, ou outras línguas, para a aprendizagem do Português. Relativamente à perceção sobre a utilização de certos aspetos da LM ou de outras línguas, como os sons, vocabulário e estrutura sintática, ser ou não facilitadora do processo de aprendizagem do Português, o estudo revela que os três grupos de falantes não nativos atribuem grande importância à utilização deste recurso como uma estratégia facilitadora de aprendizagem. A investigadora informa, depois, que os inquiridos manifestaram dificuldade em reponder ao item relativo aos exercícios/atividades que consideravam como mais eficazes para a aprendizagem da LP, a par das inúmeras não respostas. Todavia, foi possível observar que os falantes nativos da China dizem apostar em atividades de comunicação/oralidade e atribuem algum peso ao estudo da gramática; que os falantes nativos da Ucrânia atribuem igual importância à oralidade, à leitura e à escrita e que, no caso dos nativos de Cabo Verde, se verifica uma grande dispersão no tipo de respostas, a par de uma elevada percentagem de não respostas, embora apareçam ligeiramente destacados os tópicos da oralidade, leitura e escrita. Os resultados relativos à consulta de material técnico-didático em Português indicam que a utilização de dicionários se assume como a técnica mais utilizada pelos falantes nativos da China (resultado um pouco menor nos dois outros grupos); que a consulta de gramáticas é uma técnica a que pouco recorrem os três grupos de inquiridos e que a consulta de enciclopédias é um recurso muito pouco utilizado pelos inquiridos Chineses e Ucrânicos, uma vez que selecionam maioritariamente a opção “nada”. Sobre o recurso a esta técnica específica, no caso dos falantes Cabo-Verdianos, a resposta mais frequente assinala o “pouco”.

Ainda no âmbito deste projeto coordenado por Maria Helena Ançã, entre março de 2005 e 30 de setembro de 2007, é de observar que foram realizadas, posteriormente, 10 entrevistas complementares a 4 Cabo-Verdianos, 4 Ucrânianos e 2 Chineses, selecionados a partir da amostra geral do estudo, “com o objectivo de potenciarem a explicitação/aprofundamento das informações veiculadas pelos sujeitos aquando do preenchimento do questionário” (Oliveira *et al*, 2007:3). Estas entrevistas, por se basearem nas respostas de cada um dos inquiridos às perguntas do inquérito por questionário, não correspondem a um mesmo guião. Os resultados obtidos, resultantes do cruzamento com os dados obtidos no inquérito por questionário, e que constam da apresentação “Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto *Aproximações*” (Oliveira *et al*, 2007), evidenciam que a barreira linguística se assume como o primeiro obstáculo com que os entrevistados se deparam, entre muitos outros, aquando da chegada a Portugal. Conclui-se, também, no que diz respeito aos nativos da Ucrânia, que demonstram ser o grupo que melhor se encontra integrado na sociedade portuguesa e, simultaneamente, aquele que mais importância atribui ao conhecimento da LP. É do entendimento das investigadoras que estes dois factos não poderão ser vistos de forma isolada, visto que as representações dos sujeitos, quanto ao peso da língua do país de acolhimento no processo de integração, têm influência na própria integração dos mesmos, a par de outros fatores, como as suas características pessoais, objetivos migratórios, constrangimentos socioprofissionais, entre outros, “pois os indivíduos tendem a agir de acordo com as suas crenças” (*op. cit.*:34). É também este grupo de inquiridos que revela estar bastante motivado para a aprendizagem da LP, inclusivamente à realizada em contexto informal, e que de acordo com as autoras diz respeito “à realizada no âmbito do processo de socialização do sujeito, ou seja, em família, com os amigos, no bairro” (*op. cit.*: 37), sendo também aquele que valoriza as interações com os portugueses, como estratégia privilegiada de melhorar a fluência oral. Já os inquiridos nativos da China evidenciam estar mais fechados sobre a sua comunidade e a sua cultura e menos predispostos para a interação com os portugueses, relacionando-se esta característica com o fraco domínio do Português, o que apenas lhes poderá permitir estabelecer interações básicas com os falantes nativos do país de acolhimento, de acordo com os resultados do estudo que apresentámos anteriormente (Ançã, 2008). A origem deste desempenho linguístico elementar em Português poderá ser explicada pelo facto de a aprendizagem da LP “ser fortemente dificultada pelas distâncias objectivas e subjectivas percebidas pelos sujeitos em relação aos dois

códigos linguísticos, bem como pela cultura de aprendizagem destes indivíduos” (*op. cit.*: 35). Por outro lado, os nativos de Cabo Verde demonstram reconhecer grande importância ao domínio da LP no processo de integração, embora evidenciem ser o grupo menos integrado na sociedade portuguesa, de acordo com os resultados obtidos nos quatro indicadores que explicitámos no estudo anterior (Ançã, 2008). A investigação conclui que os nativos de Cabo Verde continuam a manifestar dificuldades linguísticas e de integração, que poderão estar relacionadas com o facto de “as dificuldades que são apontadas a esses alunos, de integração escolar e social, resultam de um domínio fragilizado da língua oficial e de uma não descodificação da 'cultura quotidiana' na comunidade de inserção.” (Ançã, 2003:61). Face às dificuldades linguísticas sentidas, as estratégias socioafetivas são as privilegiadas pelo grupo de inquiridos Cabo-Verdianos, nomeadamente através do *feedback* que lhes é proporcionado pelos nativos da LP em relação aos enunciados que emitem.

CAPÍTULO IV – Quadro metodológico e contextualização do estudo

Capítulo IV – Quadro metodológico e contextualização do estudo

No presente capítulo vamos debruçar-nos sobre a explicitação dos procedimentos adotados, com vista a responder às questões investigativas inicialmente preconizadas neste estudo.

Num primeiro momento, apresentamos as opções metodológicas. Segue-se a apresentação do instrumento adotado para a recolha de dados e que foi o inquérito por questionário, numa abordagem mista, tendo em atenção que a escolha de uma metodologia não pode fazer-se em função da “moda”, ou de “uma escolha mecânica; uma receita que se cozinha automaticamente, por vezes, com desconhecimento dos ingredientes que estruturam cada passo e o resultado final” (Medeiros, 2004:43). Nesta perspetiva, corroboramos das palavras de Clara Pereira Coutinho quando afirma

o [que] deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma mas o problema a analisar. Captar a essência do fenómeno educativo, eis o cerne da questão à volta do qual se devem organizar todas as opções metodológicas do investigador (Coutinho, 2004:444).

Num terceiro momento, procede-se à explicitação dos objetivos e estrutura do método selecionado, seguida de uma breve caracterização do contexto em que foi realizado o estudo e procedimento de aplicação do instrumento de recolha de dados.

4.1. Opções metodológicas

Na escolha da metodologia a utilizar, tivemos em consideração que investigar em educação pressupõe uma complexa realidade onde intervêm uma multiplicidade de variáveis interdependentes, como o comportamento, as perceções e atitudes dos sujeitos (Coutinho, 2004:444) e que esse estudo deve ter como objetivo a intervenção didática (Alarcão & Araújo e Sá, 2010:47; Coutinho, *op. cit.*:445).

Assim, no decorrer da revisão bibliográfica, tivemos a oportunidade de verificar os diversos investigadores e diferentes metodologias adotadas com o objetivo de diagnosticar e descrever as representações que perpassam numa determinada comunidade, face às línguas e culturas e a que a investigadora Susana Pinto faz referência, a saber,

Encontra-se uma multiplicidade de procedimentos metodológicos, sendo os mais frequentes os testes de associação de palavras ou de evocação livre (cf. Müller, 1997); os inquéritos por entrevista semi-directiva (cf. Billiez, 1996; Castellotti, 1997; Lopez, 1997; Matthey, 2000), sendo que, por vezes, este método utiliza-se em grupos de três/quatro sujeitos para facilitar a contra-argumentação, confronto e a auto-gestão pelos próprios sujeitos da troca verbal; as sondagens/inquéritos (cf. Hafez, 1999); a análise de discurso (cf. Matthey, 1997b), a observação directa (cf. De Pietro & Müller, 1997; Lopez, 1997) (Pinto, 2005:94).

Ainda de acordo com a nossa revisão bibliográfica, estes procedimentos podem articular-se em torno de dois grandes paradigmas da investigação sobre representações que, embora possam parecer contrastantes, funcionam como complementares. Neste sentido, alguns autores referem-se a uma *abordagem objectivante* ou *tematizada* (Montalvão Schmidt, 2011:151-152; Müller & De Pietro, 2009:52; Araújo e Sá & Pinto, 2006:232-233; Melo, 2006:179; Pinto, 2005:94-95) por privilegiar o conteúdo, isto é, uma metodologia em que as representações são analisadas independentemente das situações de interlocução em que ocorrem e que Laurent Gajo (1997) entende por *tratamento de conteúdo*, ou seja, uma abordagem que toma a imagem no seu aspeto declarativo e, como tal, “comme une valeur absolue qui permet d'expliquer un certain nombre de comportements langagiers propres à un groupe ou a une collectivité” (Gajo, *op. cit.*:9), e uma outra, a *abordagem menos objectivante* ou *não tematizada* (*construtivista*, de acordo com Müller & De Pietro, 2009:52) que, influenciada pelas análises etnometodológicas e da sociolinguística interpretativa, se focaliza na dinâmica das interações discursivas, tendo em conta os seus efeitos no texto que os sujeitos produzem, “visível, por exemplo, ao nível da organização e tomada de turnos e da distribuição da palavra, ou, por outras palavras, no envolvimento discursivo dos sujeitos” (Melo, *op. cit.*:188-189), e que visa apreender a natureza dinâmica das representações, de modo a ser possível planificar atividades didáticas que permitam um trabalho de reconstrução dessas mesmas imagens (Vasseur, 2009:134; Araújo e Sá & Pinto, 2006:232-233; Montalvão Schmidt, 2011:151-152; Melo, 2006:187; Pinto, 2005:94-95).

No nosso estudo situamo-nos metodologicamente numa perspetiva de abordagem objectivante ou tematizada, uma vez que pretendemos descrever e compreender as representações que um grupo de falantes não nativos construiu e possui

acerca da LP, da escola onde estudam e do país de acolhimento, na tentativa de perceber o papel dessas imagens no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Müller & De Pietro (2009:52-54), estas poderão tornar-se num ponto de partida para atividades didáticas, como exercícios de comparação e de discussão reflexivas, com o objetivo de levar os alunos a consciencializarem-se das suas imagens e estereótipos.

Para atingir este objetivo, bem como o de conhecer de forma mais próxima uma comunidade particular num contexto de vida real, aplicámos um inquérito por questionário ao conjunto de falantes não nativos do Português da escola básica de 2.º e 3.º ciclos da Costa de Caparica, do concelho de Almada, no ano letivo 2012/2013, mais precisamente durante os meses de dezembro de 2012 e fevereiro de 2013.

A decisão de centrar a nossa investigação a este grupo de respondentes prende-se com o facto de a escola estar integrada no território educativo com o maior número de alunos de outras nacionalidades, a DRELVT, tal como foi possível observar no ponto 3.1. do presente trabalho, o que poderá dar uma contribuição bastante válida para o estudo, e por ser o local de trabalho da investigadora, o que poderá traduzir-se na transmissão dos resultados deste trabalho de investigação de forma mais próxima, visto entendermos que o conhecimento das representações dos diferentes públicos que integram a comunidade escolar, por parte dos agentes educativos, tenderá a favorecer “ambientes de desconstrução de estereótipos, de aproximação intercultural com o Outro, onde se despertam o interesse e a curiosidade pela língua e cultura do Outro” (Schmidt, 2011:150).

É objetivo desta investigação, considerando a linha de pensamento de Bogdan e Biklen sobre o estudo qualitativo (1994:67), “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto”, tendo a investigadora, principal responsável pela recolha de dados, como “preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (*op. cit.*:66).

Este trabalho, porque se centra num objeto e não persegue o intuito de generalizar, integra-se, assim, na investigação descritiva, por ter como objetivo central descrever, para compreender e para explicar dados da realidade educativa (Gagné *et al*, 1989). Assim, o nosso estudo basear-se-á na análise e interpretação das respostas dos sujeitos a quem aplicámos o instrumento de recolha de dados, neste caso, o inquérito por questionário.

Para este estudo, a construção de instrumentos de análise dos dados obtidos pretendeu trabalhá-los de forma atenta, organizada e objetiva, de forma a responder aos objetivos propostos. Assim, foram construídas sete categorias de análise e que resultam das leituras efetuadas, dos objetivos investigativos e da própria natureza dos dados obtidos. Para esta construção, procurámos verificar se as categorias por nós delineadas atendiam às características que devem nortear uma boa codificação (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 1988).

4.2. O instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário

Tendo em conta que o conhecimento da língua do país de acolhimento tem um papel crucial na prevenção da exclusão e porque entendemos que a instituição escolar desempenha nesse acolhimento um lugar de destaque, consideramos que a pertinência deste tipo de estudos poderá contribuir para preencher lacunas no conhecimento sobre alguns dos alunos que frequentam a escola portuguesa e sobre a forma como estes se relacionam com a LP. Tal contributo, pensamos, é essencial à construção de falantes não nativos mais proficientes na LA e, consequentemente, com maior probabilidade de atingirem o sucesso escolar e social.

O método selecionado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário, numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa), na medida em que inclui questões abertas e fechadas (Schmidt, 2011:191; Hill & Hill, 2005: 93-94). Trata-se de um recurso muito frequente em trabalhos de investigação em DL (entre muitos outros, Andrade & Pinho, 2010; Cabete, 2010; Billiez & Millet, 2009 ; Müller & De Pietro, 2009; Rodrigues, 2009; Ançã, 2008; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Simões, 2006; Pinto, 2005), sendo um dos instrumentos mais utilizados em ciências sociais (Ghiglione & Matalon, 2005:12).

A opção por este instrumento prende-se com o facto de permitir colocar a um conjunto de inquiridos, neste caso, a um grupo de falantes não nativos a frequentarem o 2.º e 3.º ciclos do EB,

uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 2005:188).

Uma das vantagens apresentadas por estes autores para a escolha deste instrumento de recolha de dados é o facto de possibilitar “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, *op. cit.*). Já Pardal & Lopes (2011: 74) destacam que o inquérito por questionário “garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas”.

Embora não exista um método considerado como padrão, procurámos obedecer, na elaboração do instrumento de recolha de dados, a um conjunto de critérios que devem ser considerados, tais como o cuidado na formulação da introdução ao questionário (Hill & Hill, 2005:161-162), de modo, entre outros, a diminuir a ansiedade dos respondentes quanto ao posterior uso das respostas dadas, a clareza e o rigor na apresentação, a utilização de uma linguagem adequada ao público-alvo, a organização das questões segundo um percurso lógico com uma estrutura e formato adequados, bem como à construção de um inquérito por questionário com o menor número de páginas possível, o que poderia, de outro modo, provocar alguma reação negativa por parte dos inquiridos (Sousa & Baptista, 2011:89-103). A redação das instruções de resposta, foi também redigida de uma forma que se pretendeu clara e simples, considerando os diferentes níveis de proficiência dos respondentes, como é possível observar no Anexo 1. Este documento foi formatado de modo diferente ao do presente estudo (tamanho da página, margens, tipo e tamanho de letra) e, por isso, ocupa três páginas. O inquérito por questionário original é parte integrante do CD-ROM que acompanha este trabalho e consta de duas páginas.

No inquérito construído, as respostas pretendidas para as questões foram de vários tipos, de acordo com a tipologia apresentada por Hill & Hill (2005: 85-87): quantitativas apresentadas em números pelo inquirido, sendo a questão 1.1. um desses exemplos; quantitativas escolhidas pelo respondente, a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor do questionário, como é o caso da questão 3.2.; qualitativas descritas pelo inquirido, sendo a questão 7. um exemplo e, qualitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pela investigadora, de que é exemplo a questão 3.4.. São ainda apresentadas questões de leque aberto em que o inquirido pode optar por uma das alternativas que lhe são propostas, mas pode também acrescentar ele próprio uma outra alternativa (Pardal & Lopes, 2011:78). A questão 4.2. é um exemplo deste tipo de pergunta.

O instrumento de pesquisa que apresentamos foi submetido a um pré-teste, a fim de avaliar a sua adequação (Hill & Hill, 2005:166). Para fazer o pré-teste, foram contactados três alunos cuja língua materna não era o Português, através dos seus diretores de turma e o critério de seleção dos mesmos foi o de tempo de permanência no país de acolhimento (pelo menos, seis meses). Os três alunos não revelaram qualquer dificuldade no preenchimento do inquérito por questionário, pelo que o instrumento não foi revisto nem reformulado neste procedimento.

4.2.1. Objetivos e estrutura do inquérito por questionário

O questionário elaborado para esta investigação foi estruturado em sete partes (identificadas de 1. a 7.) e que agregam assuntos e objetivos específicos a serem alcançados. De acordo com Manuela e Andrew Hill (2005:89), isso facilita o preenchimento e o encadeamento lógico, tanto das perguntas como das respostas.

Assim, a primeira parte das questões (questões 1.1. a 1.8.) tem como objetivo a descrição do público-alvo e, nesse sentido, compreende dimensões como faixa etária, género, país de origem do aluno, LM, ano de chegada a Portugal, ano de escolaridade a frequentar, país de nascimento dos pais e respetiva escolaridade.

Na segunda parte foi nossa intenção recolher informações relativas à situação linguística dos alunos respondentes (questões 2.1. a 2.3.): língua(s) falada(s) em casa; língua(s) falada(s) com colegas e amigos nascidos no país de origem do aluno e língua(s) falada(s) com colegas e amigos não nascidos no seu país de origem.

A terceira parte (questões 3.1. a 3.4.1.) visa recolher informações sobre a situação escolar dos inquiridos, no que respeita à aprendizagem da LP: frequência de aulas de apoio pedagógico a Português como LNM e o motivo, no caso de não frequência, que o aprendente deve selecionar de entre as duas opções que surgem no questionário, o que poderá ser indicador do interesse/motivação para a aprendizagem. É possível ainda encontrar três questões sobre a perceção que os alunos detêm sobre o seu conhecimento da LP e sobre a sua aprendizagem. Nesta secção encontramos uma questão de leque aberto, a 3.4.1., que se refere à questão anterior, e em que é pedido ao aprendente, apenas se assim o entender, que justifique a importância que dá à aprendizagem da LP. A fim de tratar o conjunto de respostas dos inquiridos, e atendendo aos dados recolhidos, considerámos as cinco categorias de análise

apresentadas pela investigadora Susana Pinto, aquando do seu estudo relativo às funções atribuídas às línguas e que apresentamos no ponto 2.2. deste trabalho.

Na parte seguinte, a quarta, é nossa intenção averiguar as dificuldades sentidas, ou não, pelos inquiridos na aprendizagem do Português (questão 4.1.); conhecer a(s) imagem(ns) que os aprendentes detêm sobre a importância, ou não, dessa aprendizagem (questão 4.2.), bem como proceder à identificação das situações de comunicação em que o falante não nativo utiliza a LP, ou ainda, eventualmente, outras (questão 4.3.1.).

Nas questões 5.1. a 5.4. é pedido aos respondentes que procurem associar o Português a diferentes campos da cultura portuguesa (escritores/livros, museus/monumentos, cantores/grupos musicais e desporto) e, em caso afirmativo, que justifiquem essa associação, dando exemplos. Na última questão desta parte (questão 5.5.) é pedido que procurem associar o Português a outras áreas, dando assim aos inquiridos a possibilidade de apresentarem um ou outro aspeto não considerado neste grupo de questões. A intenção, na formulação deste grupo de questões, é a de verificar se os aprendentes revelam já algum envolvimento com o país de residência, o que poderá constituir uma hipótese de explicação para o nível de proficiência entretanto adquirido em LNM.

A parte seguinte é constituída por oito questões de avaliação ou de estimação (Pardal & Lopes, 2011:79-80), de acordo com a seguinte escala: nível 1, para *não concordo*, 2, para *concordo em parte*, o 3, associado a *concordo* e, o 4, para *concordo totalmente*. Foi nossa opção na redação deste grupo de questões eliminar a resposta alternativa de “indecisão” que faz parte do formato da Escala de Likert, de modo a evitar que os respondentes optem por não se envolverem, seleccionando apenas a opção de “não concordo, nem discordo”: “a possibilidade de não envolvimento ou “barreira imposta” (*fence sitting*) evita-se, quando não se apresentar ao sujeito a opção por uma resposta de “indecisão” (Tuckman, 2005:332).

Nesta parte do questionário pretendemos recolher dados sobre o modo como os respondentes veem a importância da LP no mundo (questão 6.1.); a perceção relativamente à facilidade de aprendizagem do Português, em comparação com a sua LM (questão 6.2.); a imagem que detêm sobre o grau de participação nas atividades em sala de aula, no caso dos falantes não nativos (questão 6.3.); a imagem que estes aprendentes evidenciam sobre a relação entre alunos de origem estrangeira e sucesso escolar (questão 6.4.); a utilização específica da LM para as situações em que se sentem felizes (questão 6.5.) ou estão zangados (questão 6.6.); se já se sentiram prejudicados,

devido ao facto de não terem ainda atingido um grau de fluência adequado em LP (questão 6.7) e, na questão 6.8., pretende-se saber se consideram que a aprendizagem do Português os pode ajudar na vida futura.

Na última parte é formulada uma única questão aberta (questão 7.) e pretendemos fazer emergir as imagens, positivas e/ou negativas, relativas a Portugal, ao contexto escolar, a amigos que o aprendente tenha conhecido no país de acolhimento e outras informações que os respondentes considerem relevantes sobre o país onde vivem. Esta questão aberta visa obter dados que conduzam a uma melhor compreensão da relação afetiva que os falantes não nativos constroem com a língua e com o país de acolhimento e tem o objetivo de permitir que os inquiridos tenham observações que possam configurar perspetivas não antecipadas pela investigadora e, como tal, de enriquecimento de recolha de dados. Na redação da instrução de resposta, é dada a informação de que o texto a redigir deverá ter, no mínimo, 40 palavras, facultando deste modo mais espaço de liberdade de resposta.

4.2.2. O universo e processo de aplicação do inquérito por questionário

A instituição selecionada para a realização do inquérito por questionário é uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos no concelho de Almada, sobre a qual passamos a apresentar alguma informação considerada pertinente. De salientar que se tratou da escola-sede do Agrupamento Vertical de Escolas da Costa da Caparica (AVECC)²³ até ao mês de março de 2013 (e que integrava a EB1/JI da Costa da Caparica, a EB1/JI de Vila Nova da Caparica e a Escola Básica José Cardoso Pires), momento em que, por decisão ministerial, passou a integrar, com a Escola Secundária do Monte da Caparica, uma nova unidade orgânica. Tal implica que, no âmbito deste nosso estudo, não sejam fornecidos alguns dados decorrentes da recente reorganização escolar.

No que respeita à caracterização da escola selecionada para a realização deste inquérito, esta situa-se na zona urbana residencial da cidade da Costa da Caparica, freguesia do concelho de Almada com uma área de 10,7 km² e uma população residente de 13318 pessoas, conforme dados constantes em *Censos 2011* (INE, 2012).

A escola, que funciona desde setembro de 1992, usufrui de amplos espaços interiores, que incluem 24 salas de aula, 4 salas de laboratório, 2 salas de informática, 1

²³ Disponível em <http://www.avecc.pt/> (consultado em 3 de agosto de 2013).

estudoteca, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 bar, 1 gabinete de apoio ao aluno, 1 gabinete criado no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde (PES) e uma sala de alunos, e exteriores (zonas verdes, de circulação e um pavilhão gimnodesportivo) e serve uma população escolar de 832 alunos (dados de 2012/2013), a residirem maioritariamente na área geográfica das freguesias da Caparica e da Costa da Caparica.

Neste ano letivo, os alunos encontravam-se distribuídos por 15 turmas do 2.º ciclo e 17 do 3.º ciclo do ensino regular, a par de uma turma de 2.º ciclo integrada em PCA e três turmas de CEF de 3.º ciclo, com nível 2 de qualificação (Empregado de Mesa/Bar; Carpinteiro de Limpos e Operador de Jardinagem). Esta oferta curricular diversificada procura atender às necessidades do meio envolvente e às expectativas de alunos e encarregados de educação e tem como objetivo, no caso dos PCA, dar resposta a jovens que, não tendo ainda atingido os 15 anos de idade, se encontrem em situações de insucesso escolar repetido, ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar, a par de dificuldades condicionantes de aprendizagem; os CEF, por outro lado, destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular, designadamente aqueles alunos que tiveram duas ou mais retenções na totalidade do seu percurso escolar, permitindo-lhes a conclusão do 9.º ano com a obtenção de uma qualificação escolar e profissional.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) 2009/2014, e tendo já sido detetados os constrangimentos da ação educativa, são assumidas como metas prioritárias a aposta na qualidade e melhoria do serviço educativo e dos resultados escolares a nível interno e externo, elegendo como áreas prioritárias de intervenção as disciplinas de Português, Matemática e Línguas Estrangeiras, de modo a reduzir o insucesso escolar; a promoção, junto dos alunos, de uma atitude consentânea com as regras definidas no Regulamento Interno; a valorização do saber escolar como fator de integração na vida ativa; a redução da assiduidade irregular dos alunos, que poderá traduzir-se em alguns casos em abandono escolar, a par de uma maior agilização na resposta aos casos sociais detetados.

As ofertas educativas da escola-sede são várias, sendo de assinalar, entre outros, o Desporto Escolar, o Clube de Teatro, o Clube Aromas, Cores e Sabores, o Clube de Jardinagem, o Clube de Francês e o Cyber English, bem como o PES, o Projeto Tutorias para Alunos Estrangeiros, o Comércio Justo na Escola e o Projeto Compete, que assenta no desenvolvimento de diferentes competências, nomeadamente ao nível da sustentabilidade do planeta.

Pela análise do Plano Anual de Atividades (PAA), é possível observar que a escola aposta em atividades diversificadas, desde idas ao teatro, museus e outros locais históricos, palestras de diferentes temáticas na escola, realização de atividades diversificadas como a Árvore da Poesia, as Olimpíadas da Língua Portuguesa numa Vertente Intercultural, o Campeonato de SuperTmatik da Língua Portuguesa, o Concurso de Escrita Criativa, o Concurso de *Deletreo*, o Calendário de Efemérides, os blogues de Poesia “Escrever à Maneira...” e “Centímetros de Escrita”, até comemorações específicas, como o Dia de S. Valentim, o Dia da Europa e o Dia da Escola, e que pretendem contribuir para despertar a curiosidade, a reflexão e o sentido crítico dos alunos, com vista à melhoria da qualidade do ensino, promovendo-se também a abertura a toda a comunidade.

O corpo docente da escola é composto por 96 professores, sendo que cerca de 70% pertencem ao quadro de nomeação definitiva e quadro de zona pedagógica.

Considerando que o nosso universo de estudo representa uma comunidade delimitada, com um número total de 41 falantes não nativos, decidimos distribuir os inquéritos por questionário por toda esta comunidade, baseando a nossa análise na totalidade das respostas obtidas. No entanto, não foi possível aplicar um dos inquéritos, dado que um dos alunos se encontrava em situação de falta de assiduidade.

A fim de se efetuar a distribuição, aplicação e recolha dos inquéritos foi necessário contactar o órgão de gestão do AVECC e, posteriormente, os professores aplicadores. Elucidados sobre a natureza, função e conteúdo dos questionários, demonstraram total disponibilidade para a sua aplicação.

Os inquéritos foram aplicados em contexto de sala de aula de apoio de PLN e, em certos casos, na disciplina de Português, dado que alguns dos respondentes, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, foram inseridos no nível avançado, o que lhes permite de acordo com o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, acompanhar o currículo nacional, não beneficiando de atividades em LP como LNM, neste caso de aulas de apoio.

Porque haviam sido previamente esclarecidos todos os professores aplicadores, houve, no momento da aplicação do questionário, um acompanhamento mais próximo junto dos falantes não nativos com um nível de proficiência mais baixo. Deste modo, foi possível evitar a incompreensão de algumas questões e/ou a resposta em grupo.

Os inquéritos por questionário foram devolvidos nos prazos previstos.

CAPÍTULO V - Análise de dados e interpretação de resultados

Capítulo V – Análise de dados e interpretação de resultados

Neste capítulo, procuramos responder às questões de investigação delineadas no presente estudo, de forma a identificar e analisar as representações sobre o modo como um conjunto de falantes não nativos se relaciona com a LP, com o país de acolhimento e com os seus falantes nativos.

O nosso instrumento de recolha de dados é o inquérito por questionário, e é a partir da análise das respostas apresentadas por 40 falantes não nativos de uma escola do concelho de Almada, a frequentarem o 2.º e 3.º ciclos do EB, que pretendemos construir um quadro de conhecimentos sobre este grupo de aprendentes da LP. Para esse efeito, criámos sete categorias de análise, como se pode observar no ponto seguinte.

Ao longo da análise dos dados, a transcrição dos textos escritos dos falantes não nativos que colaboraram na investigação será apresentada entre aspas e mantendo-se a fidelidade ao texto inicial, como se poderá comprovar através da consulta dos inquéritos por questionário que se encontram digitalizados no CD-ROM que acompanha este estudo.

5.1. Análise e interpretação dos resultados

Após a recolha dos dados, procedemos à sua organização e análise, de forma a responder às nossas questões de investigação e cumprindo, deste modo, os objetivos estabelecidos neste nosso estudo. O questionário foi organizado em sete blocos e, para uma maior inteligibilidade e coerência na apresentação dos dados recolhidos, respeitámos a sua estrutura. A apresentação dos resultados obtidos com a análise das respostas dadas pelos aprendentes da LP será feita seguindo a estrutura dos 40 questionários, identificados pela sigla Q (Q1 a Q40).

Para a apresentação e interpretação dos resultados sobre as representações dos aprendentes apresentam-se, inicialmente, os resultados relativos à Categoria I, *Identificação da amostra*, a que se seguem os resultados da Categoria II, *Línguas faladas no quotidiano*. Depois, surgem os resultados da Categoria III, *LP e sua aprendizagem* e, em quarto lugar, apresentam-se os resultados da Categoria IV, *Eu e a LP*. Em seguida, são apresentados os resultados da Categoria V, *Associações com a LP*, a que se seguem os resultados da Categoria VI, *Eu, o Outro e a LP*. Por fim, são apresentados os resultados da Categoria VII, *Eu, o país de acolhimento, a escola e*

outras imagens. Procedemos, no final da apresentação dos dados obtidos em cada uma destas categorias, a uma síntese dos resultados mais relevantes.

Os dados recolhidos nos inquéritos foram organizados em tabelas construídas numa base de dados do programa estatístico SPSS, versão 18, o que se tornou numa mais-valia para a sistematização e análise da informação obtida. Para a apresentação desta informação recorreremos, preferencialmente, a tabelas e quadros.

5.1.1. Categoria I – Identificação da amostra

Esta primeira categoria do questionário tem como objetivo caracterizar o conjunto dos participantes neste estudo e, como tal, compreende diferentes dimensões como:

- A. Faixa etária
- B. Género
- C. País de nascimento
- D. Língua materna
- E. Ano de chegada a Portugal
- F. Ano de escolaridade a frequentar
- G. Tipo de ensino
- H. Dados familiares

A. Faixa etária

Os 40 participantes do nosso estudo têm idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Trata-se de um grupo de aprendentes da LP cuja média de idades é de 15 anos.

<i>Idades</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
11	3	7,5	7,5	7,5
12	2	5,0	5,0	12,5
13	9	22,5	22,5	35,0
14	4	10,0	10,0	45,0
15	8	20,0	20,0	65,0
16	3	7,5	7,5	72,5
17	7	17,5	17,5	90,0
18	4	10,0	10,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 1 – Faixa etária

B. Género

No que se refere a este item, verificamos que 55% dos inquiridos é do género masculino (22 alunos) e 45% do género feminino (18).

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Masculino	22	55,0	55,0	55,0
Feminino	18	45,0	45,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 2 – Género

C. País de nascimento

Um outro item utilizado para descrever o grupo de falantes não nativos foi o da identificação do país de nascimento. Verificamos que uma percentagem muito significativa (60%) nasceu em Cabo Verde, seguida da Guiné-Bissau com 12,5%.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Cabo Verde	24	60,0	60,0	60,0
Inglaterra	1	2,5	2,5	62,5
Índia	2	5,0	5,0	67,5
Ucrânia	2	5,0	5,0	72,5
Roménia	2	5,0	5,0	77,5
Bélgica	1	2,5	2,5	80,0
Venezuela	1	2,5	2,5	82,5
Guiné-Bissau	5	12,5	12,5	95,0
Marrocos	1	2,5	2,5	97,5
República dos Camarões	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 3 – País de nascimento

Estes dados vão ao encontro da investigação de Moreno *et al* (2011:21) sobre a população imigrante de origem não comunitária residente nas freguesias da Caparica e da Costa de Caparica, na medida em que encontramos, tal como estes autores, um domínio da presença de nativos de Cabo Verde sobre o resto da população estrangeira. Convém destacar que o maior número de cidadãos estrangeiros residentes nas duas freguesias, de acordo com o estudo a que nos referimos, é oriundo do Brasil, não surgindo neste nosso trabalho por se tratar de uma comunidade cuja LM é uma variante do Português, o Português do Brasil.

D. Língua Materna

Pelos resultados obtidos, constata-se que 57,5% dos respondentes afirma ser o Cabo-Verdiano a primeira língua adquirida (alguns dos inquiridos indicam apenas Crioulo), seguida do Crioulo da Guiné-Bissau com 12,5% e do Francês com 7,5%.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Cabo-Verdiano	23	57,5	57,5	57,5
Inglês	1	2,5	2,5	60,0
Hindi	2	5,0	5,0	65,0
Árabe	1	2,5	2,5	67,5
Russo	2	5,0	5,0	72,5
Romeno	2	5,0	5,0	77,5
Francês	3	7,5	7,5	85,0
Espanhol	1	2,5	2,5	87,5
Crioulo da Guiné-Bissau	5	12,5	12,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 4 – Língua Materna

E. Ano de chegada a Portugal

Um outro item utilizado para descrever a amostra foi o do ano de chegada a Portugal. Assim, verificamos que 67,5% dos inquiridos afirma ter chegado ao país de acolhimento nos anos de 2007 (22,5%), 2008 (22,5%) e 2009 (22,5%), sendo de destacar que outros 20% informam ser o ano de 2011.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
2007	9	22,5	22,5	22,5
2008	9	22,5	22,5	45,0
2009	9	22,5	22,5	67,5
2010	5	12,5	12,5	80,0
2011	8	20,0	20,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 5 – Ano de chegada a Portugal

F. Ano de escolaridade a frequentar

No que se refere a este item, verifica-se que uma percentagem significativa dos inquiridos se encontra a frequentar o 3.º ciclo do EB (32,5% frequenta o 7.º ano de

escolaridade, igual percentagem para os alunos que se encontram no 9.º ano de escolaridade e 20%, no caso dos alunos do 8.º ano).

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
5.º	3	7,5	7,5	7,5
6.º	3	7,5	7,5	15,0
7.º	13	32,5	32,5	47,5
8.º	8	20,0	20,0	67,5
9.º	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 6 – Ano de escolaridade a frequentar

G. Tipo de ensino

Relativamente à distribuição dos inquiridos pelos diferentes tipos de ensino, verificámos que uma percentagem significativa (65%) frequenta o ensino regular e que os restantes alunos frequentam outras modalidades de formação (32,5%, os CEF e, 2,5%, os PCA).

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Ensino Regular	26	65,0	65,0	65,0
PCA	1	2,5	2,5	67,5
CEF	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 7 – Tipo de ensino

H. Dados familiares

Nesta dimensão, e com o objetivo de melhor descrever os jovens que integram a nossa amostra, incluímos no nosso estudo questões sobre o país de nascimento dos pais e respetivo nível de escolaridade.

Assim, no que respeita ao país de nascimento, observamos que 55% das mães dos inquiridos nasceu em Cabo Verde, a que se segue a Guiné-Bissau com 10% (Tabela 8) e que 57,5% dos pais também nasceu em Cabo Verde, apresentando-se a Guiné-

Bissau com o mesmo valor que o apresentado para o país de nascimento das mães (10%), conforme Tabela 9.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Cabo Verde	22	55,0	55,0	55,0
Angola	2	5,0	5,0	60,0
França	2	5,0	5,0	65,0
São Tomé	1	2,5	2,5	67,5
Índia	2	5,0	5,0	72,5
Marrocos	1	2,5	2,5	75,0
Venezuela	1	2,5	2,5	77,5
Ucrânia	1	2,5	2,5	80,0
Roménia	2	5,0	5,0	85,0
Guiné-Bissau	4	10,0	10,0	95,0
Portugal	1	2,5	2,5	97,5
Rússia	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 8 – País de nascimento da mãe

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Cabo Verde	23	57,5	57,5	57,5
França	2	5,0	5,0	62,5
Portugal	3	7,5	7,5	70,0
Índia	2	5,0	5,0	75,0
Marrocos	1	2,5	2,5	77,5
Venezuela	1	2,5	2,5	80,0
Ucrânia	1	2,5	2,5	82,5
Roménia	2	5,0	5,0	87,5
Guiné-Bissau	4	10,0	10,0	97,5
São Tomé	1	2,5	2,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 9 – País de nascimento do pai

Sobre o nível de escolaridade dos pais, podemos observar, a partir da leitura da Tabela 10, que 40% das mães tem o 1.º ciclo, 27,5%, o 3.º ciclo e, 17,5%, o 2.º ciclo. Apenas 15% tem o ensino secundário, não se verificando a existência de nenhuma mãe com frequência de curso superior. Por seu lado, podemos inferir, de acordo com a Tabela 11, que 40% dos pais tem o 3.º ciclo, 20%, o 1.º ciclo, com igual percentagem

para o ensino secundário e, 10%, o 2.º ciclo. Apenas 2,5% tem curso superior. 5% dos inquiridos não respondeu a esta pergunta.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
1.º Ciclo	16	40,0	40,0	40,0
2.º Ciclo	7	17,5	17,5	57,5
3.º Ciclo	11	27,5	27,5	85,0
Ensino Secundário	6	15,0	15,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 10 – Nível de escolaridade da mãe

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
1.º Ciclo	8	20,0	21,1	21,1
2.º Ciclo	4	10,0	13,2	34,2
3.º Ciclo	16	40,0	42,1	76,3
Ensino Secundário	8	20,0	21,1	97,4
Curso Superior	1	2,5	2,6	100,0
Total	38	95,0	100,0	
Sem resposta	2	5,0		
Total	40	100,0		

Tabela 11 – Nível de escolaridade do pai

5.1.1.1. Síntese

A análise das informações recolhidas nesta primeira categoria leva-nos a concluir que os 40 inquiridos (22 do sexo masculino e 18 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos (maioritariamente, entre os 13 e os 15 anos), frequentam entre o 5.º e o 9.º anos, do ensino regular, na sua maioria (26 inquiridos), e do ensino profissional (1 no PCA e 13 nos CEF). No que se refere ao seu background socioeconómico, e relativamente ao nível de escolaridade dos progenitores, quer a mãe quer o pai possuem um baixo nível de escolaridade (a mãe, o 1.º ciclo, o pai, o 3.º ciclo). Este grupo de respondentes é oriundo de 10 países diferentes, destacando-se os jovens nascidos em Cabo Verde (24) e Guiné-Bissau (5). No que diz respeito ao país de nascimento dos progenitores, observamos que apenas um dos inquiridos assinala que a mãe nasceu em Portugal. Todos os outros jovens têm pai e mãe de nacionalidade estrangeira. Quanto ao perfil linguístico deste grupo de falantes não nativos do

Português, constatamos que 23 dos inquiridos (57,5%) têm o Cabo-Verdiano como LM, seguido do Crioulo da Guiné-Bissau com 5 dos nossos sujeitos (12,5%). O restante grupo identifica como LM o Francês (3), o Hindi (2), o Russo (2), o Romeno (2), o Árabe (1), o Espanhol (1) e o Inglês (1). Relativamente ao ano de chegada a Portugal, observamos que a maioria dos participantes no estudo afirma ter chegado ao território nacional nos anos de 2007 (9), 2008 (9) e 2009 (9).

5.1.2. Categoria II – Línguas faladas no quotidiano

Esta segunda categoria do questionário tem como objetivo caracterizar as línguas faladas no dia a dia pelos sujeitos da nossa amostra e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A. Língua(s) falada(s) em casa
- B. Língua(s) falada(s) com colegas e amigos do país de nascimento
- C. Língua(s) falada(s) com outros colegas e amigos

A. Língua(s) falada(s) em casa

Na pergunta feita sobre a(s) língua(s) falada(s) em contexto familiar podemos observar, conforme Tabela 12, que 35% dos nossos inquiridos declara falar Crioulo (nesta questão nenhum dos aprendentes especifica a LCV, tendo optado por assinalar apenas Crioulo); 25%, fala Crioulo e Português, 22,5% diz falar Português e 10% assinala outras línguas: Francês (Q15 e Q28); Hindi (Anexos Q26 e Q27); Árabe (Q29); Romeno (Q35 e Q36) e Russo (Q33 e Q34). Observamos, por isso, que a maior parte destes aprendentes do Português não deixa de recorrer à sua LM no quadro familiar.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Português	9	22,5	23,7	23,7
Crioulo	14	35,0	36,8	60,5
Outra(s) língua(s)	4	10,0	10,5	71,1
Crioulo e Português	10	25,0	26,3	97,4
Português e outra língua	1	2,5	2,6	100,0
Total	38	95,0	100,0	
Sem resposta	2	5,0		
Total	40	100,0		

Tabela 12 – Língua(s) falada(s) em casa

B. Língua(s) falada(s) com colegas e amigos do país de nascimento

Os resultados obtidos nesta questão, que surgem na Tabela 13, revelam que 52,5% dos sujeitos respondentes declara falar Crioulo com colegas e amigos do país de nascimento, não especificando, tal como verificámos na dimensão anterior. 22,5% fala Português e 7,5% indica outra(s) língua(s): Hindi (Q26 e Q27); Árabe (Q29); Russo (Q33) e Romeno (Q35 e Q36). Tal como observámos na questão anterior, é à LM que a maior parte dos inquiridos recorre para conversar com os amigos oriundos do seu país de nascimento.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Português	9	22,5	25,7	25,7
Crioulo	21	52,5	60,0	85,7
Outra(s) língua(s)	3	7,5	8,6	94,3
Português e Crioulo	2	5,0	5,7	100,0
Total	35	87,5	100,0	
Sem resposta	5	12,5		
Total	40	100,0		

Tabela 13 – Língua(s) falada(s) com colegas e amigos do país de nascimento

C. Língua(s) falada(s) com outros colegas e amigos

Nesta questão é possível observar que a maioria dos inquiridos (80%) declara falar Português com os colegas e amigos que não sejam oriundos do seu país de nascimento e que 17,5% diz falar Português e Crioulo, conforme Tabela 14.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Português	32	80,0	82,1	82,1
Português e Crioulo	7	17,5	17,9	100,0
Total	39	97,5	100,0	
Sem resposta	1	2,5		
Total	40	100,0		

Tabela 14 – Língua(s) falada(s) com outros colegas e amigos

5.1.2.1. Síntese

A análise das informações recolhidas nesta categoria leva-nos a concluir que os respondentes adaptam o idioma ao interlocutor com quem interagem, ou seja, utilizam o Português ou a sua LM ou, inclusive, alternam as duas línguas, quando o interlocutor também as conhece. Poderemos, assim, considerar este facto como muito positivo, na

medida em que estes aprendentes demonstram continuar a desenvolver as suas competências bilíngues, com todas as vantagens que advêm de se ser bilingue (Oliveira, 2010:11-42). Observamos, também, que a maioria dos inquiridos (80%) diz recorrer à língua do país de acolhimento, quando se encontra com outros jovens que não sejam da sua nacionalidade.

5.1.3. Categoria III – LP e sua aprendizagem

Esta terceira categoria do questionário tem como objetivo analisar o modo como o conjunto de falantes não nativos se relaciona com a língua do país de acolhimento e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A. Frequência de aulas de apoio pedagógico de Português
- B. Autoimagem enquanto aprendente da LP
- C. Perceção sobre a facilidade/dificuldade na aprendizagem da LP
- D. Perceção sobre a importância da aprendizagem da LP
- E. Representações acerca da aprendizagem da LP

A. Frequência de aulas de apoio pedagógico de Português

Nesta questão é possível verificar, a partir da leitura da Tabela 15, que a maioria dos inquiridos diz usufruir de aulas de apoio a Português como LNM (77,5%) e que 22,5% afirma não frequentar estas aulas.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	31	77,5	77,5	77,5
Não	9	22,5	22,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 15 – Frequência de aulas de apoio pedagógico de Português

No caso de não frequentarem aulas de apoio, questão 3.1.1. do questionário, é pedido aos sujeitos que indiquem, de entre as duas opções apresentadas – não ter sido proposto ou ter sido proposto mas não querer ir – qual a sua situação. A partir das respostas obtidas, observamos que 8 dos respondentes não foram propostos pelos professores para a frequência dessas aulas, considerando o seu nível de proficiência na

língua do país de acolhimento, e que 1 declara ter sido proposto, mas optou pela não frequência (Tabela 16).

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Alunos não propostos	8	20,0	88,9	88,9
Aluno proposto, mas não quer ir	1	2,5	11,1	100,0
Total	9	22,5	100,0	
Alunos propostos	31	77,5		
Total	40	100,0		

Tabela 16 – Motivo para a não frequência de aulas de apoio pedagógico de Português

B. Autoimagem enquanto aprendente da LP

De acordo com os resultados obtidos e constantes da Tabela 17, observamos que 62,5% dos jovens respondentes considera que detém um conhecimento suficiente do Português, 22,5% declara que o seu conhecimento é insuficiente e 15% afirma ter bons conhecimentos da língua.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Bom	6	15,0	15,0	15,0
Suficiente	25	62,5	62,5	77,5
Insuficiente	9	22,5	22,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 17 – Autoimagem enquanto aprendente da LP

C. Perceção sobre a facilidade/dificuldade na aprendizagem da LP

Nesta dimensão é possível observar que 47,5% dos inquiridos considera fácil a aprendizagem da LP; 32,5%, por seu lado, declara que é difícil. Apenas 5% dos respondentes afirma que aprender Português é muito difícil.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Muito fácil	6	15,0	15,0	15,0
Fácil	19	47,5	47,5	62,5
Difícil	13	32,5	32,5	95,0
Muito Difícil	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 18 – Perceção sobre a facilidade/dificuldade na aprendizagem da LP

D. Perceção sobre a importância da aprendizagem da LP

De acordo com os resultados obtidos sobre a imagem que detêm relativamente à importância de aprenderem Português, 67,5% dos respondentes considera que é muito

importante aprender a língua do país de acolhimento e 2,5% dos respondentes declara que a aprendizagem da LP é pouco importante.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Muito Importante	27	67,5	69,2	69,2
Importante	11	27,5	28,2	97,4
Pouco importante	1	2,5	2,6	100,0
Total	39	97,5	100,0	
Sem resposta	1	2,5		
Total	40	100,0		

Tabela 19 – Perceção sobre a importância da aprendizagem da LP

E. Representações acerca da aprendizagem da LP

Porque a língua não é um instrumento neutro, dado estar impregnada de ideias, ações e julgamentos e porque nos pode transmitir de modo quase impercetível uma determinada visão do mundo (Todorov, 2010), a questão 3.4.1. do nosso questionário surge como uma tentativa de apresentarmos algumas das representações que um grupo de jovens não nativos possa deter relativamente à importância da aprendizagem da LP, uma vez que estas nos poderão permitir apreender a forma como é vista a língua do país de acolhimento.

Assim, o conjunto das unidades de registo obtidas por 97,5% dos inquiridos que declaram que aprender Português é *Muito Importante*, *Importante*, ou *Pouco Importante*, é sintetizado no seguinte quadro, seguindo uma adaptação da tipologia de Susana Pinto (2005). Nos exemplos que apresentamos, é mantida a ortografia dos respondentes.

Categorias	Aprender Português é importante, porque...
Objeto de ensino-aprendizagem	“eu vim para Portugal só tenho é que aprender” (Q3), “se eu não sei falar português não vou escola” (Q4), “porque é nesta disciplina que eu aprendo conjugar os verbos” (Q6), “ensina-nos a escrever bem e a ler melhor” (Q9), “ensina a falar português a escrever muito bem” (Q10), “ensina-nos falar português, escrever (Q11), “ficamos a saber mais sobre a língua” (Q12), “não podemos fazer os testes”(Q32), “quero ter boas notas” (Q33), “vou ter faculdade e

	quero ter boas notas” (Q33), “para saber falar e não ser analfabeta” (Q35)
Objeto socioafetivo	“eu gosto desta língua” (Q34), “e bom aprender português” (Q40)
Objeto de poder	“arranjo melhor trabalho” (Q2), “se eu não sei falar português [...] nem trabalho” (Q4), “bom para arranjar trabalho” (Q5), “temos que saber falar para arranjar empregos” (Q7), “Aprender falar bem, para ter um bom emprego e ajudar a família” (Q14), “se formos num sitio comprar uma coisa se não sabermos falar português, não compramos a coisa” (Q22), “se não consegue falar Portugues não consegue ter nada” (Q23), “Para poder trabalhar já em Setembro” (Q24), “Para ter emprego bom” (Q32), “para ter bom trabalho” (Q33),
Instrumento de construção das relações interpessoais e intergrupais	“obrigatório falar português, porque se saímos de casa e encontrar alguns portugueses que pergunta alguma coisa temos de saber responder” (Q1 “temos que saber [...] falar com as pessoas” (Q7), “para comunicarmos com outros” (Q12), “posso saber como falar com os meus amigo” (Q13), “ajuda-nos a intregarmo-nos facilmente no país” (Q18), “estamos em Portugal e temos de falar português porque os portugueses não percebem crioulo” (Q19), “para falar com as pessoa portugueses devo falar bem” (Q20), “eu vivo em Portugal” (Q29), “vivo em Portugal” (Q30), “se nós não sabemos Portugues não podemos falar com as outras pessoas” (Q32), “eu vim para Portugal e tenho que aprender o Português” (Q37), “se tou a viver aqui tenho que saber falar e escrever bem o Portugues” (Q38), “Se tas num País Tens Que Falar a Língua desse País” (Q39)

Quadro 1 – Representações acerca da aprendizagem da LP

A partir da leitura das respostas dos inquiridos relativamente à perceção que detêm sobre a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento, constatamos que a LP se apresenta, principalmente, como um instrumento prático, de utilização da língua no dia a dia, na relação com o Outro, em situações reais de comunicação. Neste sentido, ocorre-nos referir que as motivações que presidem à aprendizagem da LP por parte dos inquiridos remetem, retomando os trabalhos de Gardner & Lambert (1972) e abordados no estudo teórico do presente trabalho, para orientações instrumentais, isto é, claramente associadas ao valor utilitário/pragmático das aprendizagens, na medida em que o seu conhecimento e utilização são condição para viverem e desenvolverem os seus projetos presentes e futuros no país de acolhimento.

Das unidades de registo anteriores, constata-se também que os inquiridos declaram a importância da aprendizagem da língua em contexto formal e da língua como objeto de poder socioeconómico e no campo profissional, apontando deste modo para os critérios económico e social de apreciação das línguas, de Louise Dabène (1997) e Defays e Deltour (2003), autores por nós abordados no capítulo II.

A aprendizagem do Português possibilitará, de acordo com os inquiridos, uma entrada mais facilitada no mundo do trabalho, sendo por isso um investimento de construção da relação pessoal e profissional: “Aprender falar bem, para ter um bom emprego e ajudar a família” (Q14).

5.1.3.1. Síntese

Nesta terceira categoria, constatamos que 31 dos 40 inquiridos afirma frequentar aulas de apoio pedagógico a Português como LNM (dos restantes, 8, não foram propostos pelos professores, atendendo à sua proficiência, e 1 assinala ter sido proposto, mas declara faltar às aulas por opção pessoal).

Quanto à perceção dos inquiridos sobre o domínio/conhecimento que detêm da LP, a maioria (25) declara ter um conhecimento suficiente. Os dados recolhidos revelam também que maioria dos inquiridos considera a aprendizagem do Português como *muito fácil* (6) e *fácil* (19). Apenas 2 dos respondentes consideram essa aprendizagem como *muito difícil*.

Já no campo das representações, e considerando que estas são elaboradas a partir de um processo em que a experiência pessoal dos sujeitos funciona como base de

avaliações e comparações, a par do papel desempenhado pelo contexto familiar, pelos pares e meios de comunicação social, entre outros, tornava-se útil verificar que imagens eram percecionadas acerca da aprendizagem do Português. Responderam à questão formulada no inquérito, 39 dos 40 inquiridos, sendo de destacar que a aprendizagem da LP é essencialmente vista pelos sujeitos numa perspetiva instrumental, de utilização no quotidiano, como forma de comunicação e socialização com o Outro, de interação. Os respondentes percecionam também a aprendizagem da língua do país de acolhimento, por ordem decrescente de ocorrências, como objeto de ensino-aprendizagem, por ser um objeto de que se apropriam em situações mais ou menos organizadas e sistemáticas, apontando essencialmente o contexto escolar, e pelo poder social, económico e profissional, afirmando como razões para a valorização da língua o acesso que esta oferece no mundo do trabalho e consequente poder económico que pode proporcionar aos falantes proficientes. Apenas 2 dos respondentes se posicionam afetivamente face à aprendizagem da LP (Quadro 1).

5.1.4. Categoria IV – Eu e a LP

Esta quarta categoria tem como objetivo analisar o modo como o conjunto de falantes não nativos se relaciona com o objeto LNM na vida diária e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A. Dificuldades em LP
- B. Motivos para a aprendizagem da LP
- C. Situações de uso da LP

A. Dificuldades em LP

Nesta secção iremos analisar as dificuldades que os 40 inquiridos dizem ter, ou não, na aprendizagem da LNM. Para tal, partiremos da análise das respostas a uma pergunta em que era solicitado que selecionassem, de entre os diferentes domínios (Oralidade, Leitura e Escrita), as principais dificuldades sentidas em relação à aprendizagem da LP, podendo indicar mais de uma opção. Os respondentes poderiam ainda optar por indicar não sentirem dificuldades, como podemos verificar na Tabela 20.

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem Cumulativa</i>
Sim	5	12,5	12,5	12,5
Não	35	87,5	87,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 20 – Sem dificuldades na aprendizagem da LP

No caso de assinalarem que sentiam dificuldades, neste caso 87,5% dos aprendentes, podemos observar a distribuição das respostas nas Tabelas 21 (Oralidade), 22 (Leitura) e 23 (Escrita):

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem Cumulativa</i>
Sim	12	30,0	30,0	30,0
Não	28	70,0	70,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 21 – Dificuldades em LP (Oralidade)

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem Cumulativa</i>
Sim	13	32,5	32,5	32,5
Não	27	67,5	67,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 22 – Dificuldades em LP (Leitura)

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>	<i>Porcentagem Válida</i>	<i>Porcentagem Cumulativa</i>
Sim	27	67,5	67,5	67,5
Não	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 23 – Dificuldades em LP (Escrita)

De entre os diferentes domínios, verifica-se desde logo que a principal dificuldade declarada por 35 dos respondentes na aprendizagem da LP é, como podemos observar na Tabela 23, a Escrita, uma vez que 67,5% dos inquiridos assinala esta opção. Estes resultados vão assim de encontro aos estudos por nós já apresentados, entre outros, de Oliveira (2005), Ançã (2006), Ançã (2008), Sérgio (2010) e Reste & Ançã (2011). Nas principais dificuldades manifestadas pelo grupo de inquiridos na aprendizagem do Português, seguem-se a Leitura (32,5%) e a Oralidade (30%).

B. Motivos para a aprendizagem da LP

Com o intuito de recolher indícios no que diz respeito à relação afetiva que os inquiridos estabelecem com o Português e a sua aprendizagem, foi apresentada uma pergunta em que era solicitado que escolhessem, de uma lista de cinco opções, as razões para aprender a língua do país de residência. Na questão surge também a hipótese, apenas se o respondente assim o entender, de apresentar outra(s) razão(ões) para aprender a LNM.

Podemos observar a distribuição das respostas à pergunta supracitada do questionário nas Tabelas seguintes:

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	6	15,0	15,0	15,0
Não	34	85,0	85,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 24 – Aprender Português é um desejo

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	18	45,0	45,0	45,0
Não	22	55,0	55,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 25 – Aprender Português é uma obrigação

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	20	50,0	50,0	50,0
Não	20	50,0	50,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 26 – Aprender Português é um modo de obter melhores resultados escolares

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	15	37,5	37,5	37,5
Não	25	62,5	62,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 27 – Aprender Português é uma forma de aprender outras línguas

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	9	22,5	22,5	22,5
Não	31	77,5	77,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 28 – Aprender Português é uma forma de fazer mais amigos

Os principais motivos indicados pelos respondentes para a aprendizagem do Português são, como revelam as Tabelas 24 a 28, “um modo de obter melhores resultados escolares” (50%), “uma obrigação” (45%), “uma forma de aprender outras línguas” (37,5%), “uma forma de fazer mais amigos” (22,5%) e, por último, “um desejo” (15%).

No que respeita ao item proposto para que os inquiridos indicassem outras razões para aprender Português e recorrendo às palavras dos oito respondentes a esta questão de leque aberto, verificamos uma vez mais que as razões apontadas assentam na utilidade comunicativa da língua: “Sentir-me bem em Portugal” (Q1), “Porque tou em Portugal” (Q5), “Importante para falar com os outros” (Q29), e no seu carácter utilitário, do ponto de vista profissional: “arranjar um imprego melhor” (Q13) “ter trabalho para ajudar família” (Q32), “Para ter bom trabalho” (Q33). No caso de 2 dos respondentes, aprender Português irá ajudar à concretização de um desejo: “Ir para Cap-Vert” (Q15) e “ir para Cap Verde” (Q28).

C. Situações de uso da LP

Nesta secção iremos analisar os usos que os 40 aprendentes dizem fazer da LP. Para tal, partiremos das respostas obtidas nos questionários a uma pergunta em que era solicitado que indicassem se faziam outros usos da LP, para além do espaço de sala de aula. Como podemos observar na Tabela 29, a maioria dos respondentes (92,5%) diz utilizar a língua do país de acolhimento noutras situações, não limitando o seu emprego à sala de aula.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	37	92,5	92,5	92,5
Não	3	7,5	7,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 29 – Utilização da LP para além da sala de aula

De modo a conhecer essas outras situações em que os 37 respondentes dizem utilizar a LP, partiremos do número de respostas à questão em que era solicitado que escolhessem, dos itens apresentados, os usos feitos na língua do país de acolhimento, para além da utilização em sala de aula. Inclui-se nesta questão a opção “Outra(s) situação(ões)”.

Assim e de acordo com as Tabelas 30 a 34, os tópicos que reuniram maior número de respostas foram o uso da LP para “pesquisa de informação na Internet”, com 70% das respostas obtidas, seguida do item “ fazer novos amigos”, com 67,5% e para a leitura, com 65%. Seguem-se, com 42,5%, a utilização da LP para “divertimento na Internet” e, com 35%, “ouvir música”.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	27	67,5	67,5	67,5
Não	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 30 – Utilização da LP para fazer novas amizades

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	26	65,0	65,0	65,0
Não	14	35,0	35,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 31 – Utilização da LP para ler

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	14	35,0	35,0	35,0
Não	26	65,0	65,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 32 – Utilização da LP para ouvir música

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	28	70,0	70,0	70,0
Não	12	30,0	30,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 33 – Utilização da LP para pesquisar informação na Internet

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	17	42,5	42,5	42,5
Não	23	57,5	57,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 34 – Utilização da LP para divertimento na Internet

No que diz respeito à opção “Outra(s) situação(ões)”, apenas 17,5% dos inquiridos refere o uso da LP noutros momentos do dia a dia (Tabela 35), como “quando vou ao supermercado” (Q5), “para poder falar com os médicos”(Q13), “para estudar” (Q14 e Q34), “falar com pai/pais” (Q27 e Q36) e “falar com outras pessoas” (Q33).

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	5	12,5	12,5	12,5
Não	35	87,5	87,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 35 – Utilização da LP para outras situações

5.1.4.1. Síntese

Nesta quarta categoria, no que se refere às maiores dificuldades declaradas pelos respondentes relativamente ao estudo da língua do país de acolhimento, constatamos que a maioria (27) assinala a escrita como o domínio em incidem os maiores problemas subjacentes ao ensino-aprendizagem da LP. Apenas 5 aprendentes declaram não sentir quaisquer dificuldades na aprendizagem da LNM.

Na questão em que foi pedido que fossem seleccionadas as razões para aprender Português, de uma lista de 5 opções, surgem maioritariamente as opções de ordem utilitária, considerando a sua aprendizagem como uma obrigação e um modo de obtenção de sucesso escolar, e comunicativa. Neste sentido, as razões apontadas remetem, retomando os estudos de Gardner & Lambert (1972), para orientações instrumentais, isto é, claramente associadas ao valor utilitário/pragmático das aprendizagens.

Ainda com o objetivo de analisar o modo como estes aprendentes se relacionam com a LNM no dia a dia, podemos observar que 3 dos 40 respondentes dizem recorrer à LP apenas no espaço de sala de aula (Tabela 29), definindo este espaço como o único

território de utilização. Os restantes inquiridos assinalam outras situações de uso do LP no quotidiano, percecionando deste modo o valor utilitário da língua.

5.1.5. Categoria V – Associações com a LP

Esta quinta categoria tem como objetivo obter dados sobre possíveis associações que os jovens da nossa amostra fazem entre LP e diferentes áreas da cultura nacional e, nesse sentido, compreende dimensões como:

- A. Associação da LP a escritores e/ou títulos de obras
- B. Associação da LP a monumentos e/ou museus
- C. Associação da LP a cantores e/ou grupos musicais
- D. Associação da LP ao desporto
- E. Outras associações com a LP

A. Associação da LP a escritores e/ou títulos de obras

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	31	77,5	77,5	77,5
Não	9	22,5	22,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 36 – Associação da LP a autores e/ou livros

A maioria dos respondentes estabelece associações entre LP e literatura (77,5%), como se depreende da leitura da Tabela 36. Pela leitura dos questionários verificamos alguma confusão por parte de 2 alunos (Q1 e Q32), na medida em que referem títulos de obras americanas e inglesas, *Crepúsculo* e *Alice no País das Maravilhas*, como sendo portuguesas.

De seguida, apresentamos todos os dados obtidos nos questionários (Quadro 2) e que revelam que os inquiridos referiram um conjunto significativo de nomes provenientes da área da literatura, demonstrando alguns conhecimentos da cultura do país de acolhimento. Importa destacar que as diversas entradas – nomes de autores e de obras –, com exceção de *O Anjo Branco*, de José Rodrigues dos Santos, constam da listagem de obras do Plano Nacional de Leitura (PNL) para os 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, o que poderá apontar para o facto de os respondentes estabelecerem associações entre a LP e os diferentes autores, a partir do relacionamento que estabelecem com a língua e a cultura portuguesas, fundamentalmente, em contexto

escolar. Os números dentro de parênteses referem-se ao número de vezes que o item foi referido.

Associação: LP e área da literatura	
Autores (33 entradas)	Títulos (12 entradas)
Almeida Garrett (1), Ana Maria Magalhães (1), Alvaro Magalhães (1), Eça de Queirós (1), Fernando Pessoa (7), Gil Vicente (2), José Saramago (1), Luís Vaz de Camões (10), Mário de Carvalho (1), Sophia de Mello Breyner Andresen (8).	<i>A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho</i> [de Mário de Carvalho] (1), <i>No Alto Mar</i> [Poema de Sophia de Mello Breyner Andresen] (1), <i>O Anjo Branco</i> (1) [de José Rodrigues dos Santos] (1), <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> [de Sophia de Mello Breyner Andresen] (2), <i>Ulisses</i> [de Maria Alberta Menéres] (2), <i>Uma aventura...</i> [Título de coleção de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada] (4).

Quadro 2 – Associação da LP a autores e/ou livros

B. Associação da LP a museus e/ou monumentos

A partir da análise das respostas obtidas, verificamos que 55% dos respondentes estabelecem associações entre LP e espaços do património nacional, como podemos observar na Tabela 37. Não responderam a esta questão 5% dos inquiridos.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	22	55,0	57,9	57,9
Não	16	40,0	42,1	100,0
Total	38	95,0	100,0	
Sem resposta	2	5,0		
Total	40	100,0		

Tabela 37 – Associação da LP a museus e/ou monumentos

Se analisarmos de modo mais detalhado o número de ocorrências, constatamos que as respostas apresentadas pelos inquiridos estão diretamente relacionadas com as visitas de estudo dinamizadas pelas diferentes disciplinas escolares e que constam do Plano Anual de Atividades da escola frequentada pelos respondentes, conforme Quadro

3. Três dos alunos associam a LP a outros espaços do património nacional como a Ponte 25 de Abril (Q5 e Q35), Ponte Vasco da Gama (Q35) e Santuário de Fátima (Q33).

Associação: LP e espaços museológicos
(29 entradas)
Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (3), Cristo Rei (2), Mosteiro da Batalha (1), Mosteiro dos Jerónimos (3), Museu da Marinha (4), Museu da RTP (1), Palácio da Pena (2), Palácio de Queluz (4), Pavilhão do Conhecimento (2), Planetário Calouste Gulbenkian (2), Torre de Belém (5).

Quadro 3 – Associação da LP a museus e/ou monumentos

C. Associação da LP a cantores e/ou grupos musicais

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>PercentagemV álida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	33	82,5	82,5	82,5
Não	7	17,5	17,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 38 – Associação da LP ao mundo da música

A maioria dos respondentes estabelece associações entre LP e música (82,5%), como se pode verificar pela leitura da Tabela 38. Pela leitura dos questionários constatamos alguma confusão por parte de 6 alunos (Q3 e Q13, Q15, Q22, Q28, Q33), na medida em que indicam cantores de outras nacionalidades como sendo portugueses.

Atendendo ao número de entradas obtido nesta questão, Quadro 4, constatamos que os inquiridos indicam um conjunto significativo de nomes provenientes da área da música portuguesa.

Associação: LP e música
(72 entradas)
Amália (2), Angélico (2), Anjos (1), Áurea (1), Boss AC (1), Buraka Som Sistema (1), David Carreira (11), D'ZRT(1), Emanuel (1), F.F. (1), José Cid (1), José Malhoa (1), Lúcia Moniz (1), Mariza (2), Mickael Carreira (8), Pedro Abrunhosa (5), Quim Barreiros (3), Rita Guerra (4), Tony Carreira (17), Toy (1), Valete (1), Xutos & Pontapés (6).

Quadro 4 – Associação da LP ao mundo da música

D. Associação da LP ao desporto

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	38	95,0	95,0	95,0
Não	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 39 – Associação da LP ao desporto

Como se depreende da leitura da Tabela 39, nesta quinta categoria, esta é a questão que obteve uma maior percentagem no número de respostas. Os dois inquiridos que não estabeleceram qualquer associação entre a língua do país e o desporto têm apenas um ano de permanência em Portugal (Q26 e Q27).

Em suma, verificamos que os nossos inquiridos, quando questionados sobre possíveis associações que possam estabelecer entre a língua do país de acolhimento e a área do desporto, se referem apenas a personalidades do futebol, com 76 ocorrências, e do atletismo, um nome com 6 ocorrências, como podemos observar no Quadro 5. Tal como nas respostas às questões anteriores, surgem alguns nomes, neste caso de personalidades do futebol, cuja nacionalidade não é portuguesa.

Associação: LP e desporto
(82 entradas)
André Villas-Boas (1), Carlos Martins (4), Cristiano Ronaldo (37), Fábio Coentrão (9), João Moutinho (3), Jorge Jesus (1), José Mourinho (6), Luís Figo (3), Nani (6), Nélson Évora (6), Nélson Oliveira (1), Paulo Futre (2), Raul Meireles (1), Rui Costa (1), Silvestre Varela (1).

Quadro 5 – Associação da LP ao mundo do desporto

E. Outras associações com a LP

Com o objetivo de deixar mais espaço de liberdade de resposta, perguntou-se aos respondentes se conseguiam associar a LP a outras áreas. A partir do número de respostas obtidas, verificamos que 57,5% dos inquiridos dizem estabelecer outras associações, como podemos observar na Tabela 40. Não responderam a esta questão 10% dos inquiridos.

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Sim	23	57,5	63,9	63,9
Não	13	32,5	36,1	100,0
Total	36	90,0	100,0	
Sem resposta	4	10,0		
Total	40	100,0		

Tabela 40 – Outras associações à LP

O Quadro 6 mostra outras associações que os inquiridos evidenciam em relação à LP. Considerando a abrangência de respostas, tornou-se necessário a sua divisão por subcategorias, tendo-se procedido a uma adaptação da tipologia de Melo *et al* (2005:50).

Outras associações à LP	
(35 entradas)	
Gastronomia	Azeite (3), bacalhau (1), bacalhau à brás (2), bacalhau com natas (2), cachorros (1), cozido à portuguesa (1), churrasco (2), feijoada (2), sardinhas (2), vinho (3)
Geografia	Algarve (1), Brasil (1), Cabo Verde (4), Costa da Caparica (1), Lisboa (2)
História	Bandeira de Portugal (1), Descobrimentos (1), Descoberta de África (1), Descoberta do Brasil (1), 25 de Abril (1)
Turismo	Galo de Barcelos (1), Ponte 25 de Abril (1)

Quadro 6 – Outras associações à LP

De acordo com estes dados, é possível constatar que a maioria dos aprendentes do Português estabelece associações entre a língua do país de acolhimento e a sua gastronomia, embora ocorram algumas confusões pontuais. Seguem-se, depois, associações com a geografia (do país e de outros países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa)), com factos históricos e com o turismo.

5.1.5.1. Síntese

Os elementos recolhidos nesta quinta categoria mostram que a maioria dos inquiridos procede a associações entre a língua do país onde vive e diferentes áreas da cultura, considerando o número de respostas. Assim, partindo da leitura dos Quadros 2 a

5, observamos que os símbolos que obtiveram maior número de entradas foram os do desporto, com 82, e da música, com 72, e que poderemos considerar como áreas de maior motivação deste público-aprendente. Estes resultados poderão dar a entender que se verifica já uma capacidade de adaptação sociocultural ao contexto do país de acolhimento, atendendo também ao facto de que 23 dos 40 inquiridos estabelecem outras associações, para além das propostas no inquérito por questionário, conforme Quadro 6.

5.1.6. Categoria VI – Eu, o Outro e a LP

Porque as representações se assumem como “*saberes e/ou comportamentos* que têm um papel fundamental nos processos de construção identitária e de socialização” (Faneca de Oliveira, 2011) e porque permitem obter um conhecimento válido sobre o mundo dos falantes não nativos, surge neste nosso estudo uma outra categoria de análise e que tem como objetivo a recolha de dados sobre o modo como os 40 respondentes compreendem e veem a língua do país de acolhimento. Esta quinta categoria compreende dimensões como:

- A. Importância do Português no mundo
- B. Facilidade na aprendizagem do Português quando comparado com a LM
- C. Grau de participação dos falantes não nativos nas atividades de sala de aula
- D. Imagem sobre os resultados escolares dos alunos não nativos
- E. Utilização da LM nos momentos de felicidade
- F. Utilização da LM nos momentos de irritação
- G. Relação entre grau de fluência em LP e situações que prejudicam o falante não nativo
- H. A aprendizagem do Português e a vida futura

A fim de conhecermos o modo como os inquiridos compreendem e veem a LP, tal como descrito no ponto 4.2.1. deste trabalho, é pedido, para cada uma das oito questões de avaliação ou estimação, que cada respondente assinale a sua concordância/discordância, de acordo com uma escala diferenciada: nível 1, para *não concordo*, 2, para *concordo em parte*, o 3, associado a *concordo* e, o 4, para *concordo totalmente*.

A. Importância do Português no mundo

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	4	10,0	10,5	10,5
Concordo em parte	4	10,0	10,5	21,1
Concordo	18	45,0	47,4	68,4
Concordo totalmente	12	30,0	31,6	100,0
Total	38	95,0	100,0	
Sem resposta	2	5,0		
Total	40	100,0		

Tabela 41 – O Português é uma língua muito importante no mundo

A análise da informação evidencia que 75% dos inquiridos dizem concordar com a afirmação de que a LP é muito importante no espaço mundial – somatório do “concordo” e “concordo totalmente” –, contra 10% que não concordam e 10% que concordam apenas em parte.

B. Facilidade na aprendizagem do Português quando comparado com a LM

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	21	52,5	53,8	53,8
Concordo em parte	10	25,0	25,6	79,5
Concordo	5	12,5	12,8	92,3
Concordo totalmente	3	7,5	7,7	100,0
Total	39	97,5	100,0	
Sem resposta	1	2,5		
Total	40	100,0		

Tabela 42 – O Português é uma língua mais fácil de aprender do que a minha língua materna

Pela análise da informação recolhida, 52,5% dos sujeitos do nosso estudo não concorda que o Português seja uma língua de fácil aprendizagem, quando comparada com a sua língua materna, contra 20% – somatório do “concordo” e “concordo totalmente” – que declara concordar com a afirmação.

C. Grau de participação dos falantes não nativos nas atividades de sala de aula

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	13	32,5	34,2	34,2
Concordo em parte	14	35,0	36,8	71,1
Concordo	9	22,5	23,7	94,7
Concordo totalmente	2	5,0	5,3	100,0
Total	38	95,0	100,0	
Sem resposta	2	5,0		
Total	40	100,0		

Tabela 43 – Os alunos de origem estrangeira participam menos nas aulas do que os alunos portugueses

No que concerne a este item, verificámos que 62,5% dos inquiridos – somatório do “concordo em parte”, “concordo” e “concordo totalmente” – concorda com a afirmação de que os alunos não nativos participam menos nas atividades de sala de aula, quando comparado com os alunos nativos, contra 32,5% que afirma não existirem diferenças no grau de participação de uns e outros.

D. Imagem sobre os resultados escolares dos alunos não nativos

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	11	27,5	28,9	28,9
Concordo em parte	22	55,0	57,9	86,8
Concordo	5	12,5	13,2	100,0
Total	38	95,0	100,0	
Sem resposta	2	5,0		
Total	40	100,0		

Tabela 44 – Os alunos de origem estrangeira têm melhores resultados escolares do que os alunos portugueses

Perante a afirmação de que os alunos de origem estrangeira conseguem obter melhor desempenho escolar quando comparados aos colegas portugueses, 67,5% dos respondentes – somatório do “concordo em parte” e “concordo” – declara concordar com a mesma, contra 11% que afirma discordar de tal opinião. Note-se que nenhum dos inquiridos assinala “concordo totalmente”.

E. Utilização da LM nos momentos de felicidade

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	6	15,0	15,4	15,4
Concordo em parte	10	25,0	25,6	41,0
Concordo	8	20,0	20,5	61,5
Concordo totalmente	15	37,5	38,5	100,0
Total	39	97,5	100,0	
Sem resposta	1	2,5		
Total	40	100,0		

Tabela 45 – Quando estou feliz, para me expressar, utilizo apenas a minha língua materna

Como se observa na Tabela acima, verificamos que 82,5% dos inquiridos – somatório do “concordo em parte”, “concordo” e “concordo totalmente” – declara concordar com a afirmação de que, nos momentos em que se sente feliz, é à LM que recorre. Apenas 15% afirma discordar da afirmação presente no inquérito.

F. Utilização da LM nos momentos de irritação

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	7	17,5	17,9	17,9
Concordo em parte	7	17,5	17,9	35,9
Concordo	5	12,5	12,8	48,7
Concordo totalmente	20	50,0	51,3	100,0
Total	39	97,5	100,0	
Sem resposta	1	2,5		
Total	40	100,0		

Tabela 46 – Quando estou irritado, para me expressar, utilizo apenas a minha língua materna

Neste item, podemos observar que 80% dos respondentes, resultante do somatório do “concordo em parte”, “concordo” e “concordo totalmente”, recorre à LM nos momentos em que se zanga, contra 17,5% que afirma discordar da afirmação constante no inquérito.

G. Relação entre grau de fluência em LP e situações que prejudicam o falante não nativo

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	10	25,0	26,3	26,3
Concordo em parte	11	27,5	28,9	55,3
Concordo	6	15,0	15,8	71,1
Concordo totalmente	11	27,5	28,9	100,0
Total	38	95,0	100,0	
Sem resposta	2	5,0		
Total	40	100,0		

Tabela 47 – Já me senti prejudicado, por não falar bem Português

Partindo dos resultados obtidos no somatório do “concordo em parte”, “concordo” e “concordo totalmente”, podemos inferir que 70% dos alunos não nativos afirma que o facto de não dominar a língua do país de acolhimento já os prejudicou em alguma situação e que 25% não concorda com a afirmação apresentada.

H. A aprendizagem do Português e a vida futura

	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem Válida</i>	<i>Percentagem Cumulativa</i>
Não concordo	1	2,5	2,6	2,6
Concordo em parte	4	10,0	10,3	12,8
Concordo	6	15,0	15,4	28,2
Concordo totalmente	28	70,0	71,8	100,0
Total	39	97,5	100,0	
Sem resposta	1	2,5		
Total	40	100,0		

Tabela 48 – Aprender Português, vai ajudar-me no futuro

Face à afirmação apresentada, constatamos que a maioria dos inquiridos (95%, resultantes da soma do “concordo em parte”, “concordo” e “concordo totalmente”), parece encarar a aprendizagem do Português como uma mais-valia para o futuro, contra 5% que indica não reconhecer qualquer utilidade nessa aprendizagem.

5.1.6.1. Síntese

Nesta sexta categoria, verificamos que o conjunto de inquiridos confere um elevado grau de internacionalização à língua do país de acolhimento, o que poderá indiciar uma imagem favorável para a aprendizagem da LP, embora cerca de metade

dos inquiridos (21) entenda que essa aprendizagem não é fácil, em comparação com a sua LM.

Já no âmbito das atividades didáticas, a maioria dos inquiridos (25) detém a imagem de que os falantes não nativos revelam um menor grau de participação nas atividades de sala de aula, em comparação com os colegas nativos. No entanto, tal facto não inviabiliza a obtenção de bons resultados escolares, dado que a maioria dos inquiridos (27) revela a perceção de que os alunos de origem estrangeira conseguem superar os resultados dos colegas de nacionalidade portuguesa.

Quando questionados sobre a língua que utilizam em determinadas situações do quotidiano, como os momentos de felicidade e de irritação, podemos observar que a maior parte dos nossos inquiridos declara recorrer à LM nos dois momentos por nós apresentados, o que denota, uma vez mais, uma forte ligação afetiva à mesma.

No que toca à afirmação sobre uma eventual utilidade da LP, 28 dos inquiridos entendem que já se sentiram prejudicados em alguma situação, considerando o seu grau proficiência em Português, o que poderá ser indicador de que estes aprendentes entendem que um deficiente uso da LP é percebido como um fator que afeta negativamente a sua vida no país de acolhimento.

Nesta linha de pensamento, pensamos poder afirmar que o conjunto de respondentes reconhece vantagens no domínio da LP, o que poderá ser indicador da importância dada à aprendizagem da língua do país de acolhimento, competência imprescindível no dia a dia e para a vida futura, não sendo por isso provável que se verifiquem resistências na aprendizagem e uso do Português.

5.1.7. Categoria VII – Eu, o país de acolhimento, a escola e outras imagens

Que imagens têm o conjunto de inquiridos acerca de Portugal, da escola que frequentam e sobre os amigos que têm feito? No que diz respeito a estas questões, tratando-se de uma pergunta de carácter aberto, obtivemos um conjunto diversificado de respostas e que transcrevemos, mantendo a ortografia dos respondentes (Quadro 7).

Imagens	Entradas
O país de acolhimento (o povo, a língua, a cultura, a situação económica e social)	“É a crise que tem de acabar, os assaltos” (Q1); “Portugal é um bom país praticamente em todas as coisas” (Q2); “eu axo que aqui em Portugal os brancos não gosta dos pretos” (Q4); “Tá sempre frio cá “(Q5); “gosto do bairro e gosto da praia

	<p>isto tá mau” (Q5); “Portugal é um país fixe” (Q5); “Adoro o país” (Q6); “Eu gosto de Portugal” (Q8); “Portugal é um país muito bonito mas agora há muitos desempregados “ (Q9); “gosto de tar cá e vou ficar cá até acabar de estudar” (Q9); “Eu gosto mais o menos de Portugal” (Q10); gosto porque tem muitas praias por perto” (Q10), “gosto dos portugueses” (Q10); “portugal é um país muito especial” (Q11); “Portugal é um bom país” (Q12); “já sei falar bem, escrever, ler etc”” (Q12); “acho que basicamente sou feliz aqui” (Q12); “família estão todos aqui” (Q12); “Portugal é um país muito bonito” (Q13); “tem Boas praias mas gostaria que portugal fosse o país melhor, por tem belas cidades com o algrave e Lisboa. Gosto do país” (Q13); “Eu acho que Portugal é fixe e as raparigas são bonitas” (Q14); “Eu gosto muito de Portugal e do Hino” (Q16); “No primeiro dia que vim para Portugal fiquei muito estranha mas depois foi me agradando” (Q16); “Eu gosto de Portugal” (Q17); “Os portugueses são simpáticos mas em muitas circunstancias à desentendimentos que envolvem racismo e discriminação “ (Q18); “Eu gosto de Portugal mas também gosto da minha terra” (Q19); “mas também cá em Portugal os mais velho abusam demais é isso que eu não gosto” (Q19); “os Portugueses são boas pessoas e alegres” (Q20); “Portugal é bom há portugueses bom, mal alguns que gostar de-me chatear” (Q21); “Alguns portugueses são racista e alguns não” (Q21); ”O sitio onde que eu moro e bom muito fixe e tem campo pra nos jogar” (Q21); “Aqui em portugal tem mais coisas do que lá em Cabo Verde” (Q22); “Eu fiz bem, vir para Portugal estudar, encontrar amigos etc Portugal é um país muito bonito” (Q22); “Portugal, quando estava em Cabo Verde disseram que eu ia para o Portugal o quando cheguei aqui não gostei nada do que vi porque pensei que Portugal era mais bonito e tinha também um bom condições de vida” (Q23); “eu acho que Portugal e um país que conseguimos ter várias oportunidades para nos que somos estrangeiros, os Portugueses eu acho que alguns são mais simpáticos divertidos em relação aos outros” (Q24); “O que me admiro mas nos portugueses é que são mais limpos organizados e muitos assiados” (Q24); “Portugal para mim é um pais pobre pois pelos políticos e o povo que tem, que em parte não contribui para um bom fonsionameno do pais, em escolas, hospitais etc” (Q25); “so gosto da India mas tem de star portugal” (Q26); “Eu gosto o Portugal. Le Portugal e uma pays bonito” (Q26); “Para mim Portugal e o pais bonito” (Q29); “As passoas são como em Marrocos. Gosto das casas portuguesas. Não gosto muito da comeda portuguesa e do frio Mas eu já gostei o Portugal e eu acho vou ficar a qui na Portugal” (Q29); “é muito Bom tem coisas que nunca</p>
--	---

	<p>imaginei, tem suas coisas más é Boas, por exemplo quando dizem –“vai pra tua terra” fora da escola tem coisas Boas, os portugueses falam muito e jogam bem à Bola” (Q30); “Não gosto da situação em que está Portugal” (Q31); “Portugal não é um sítio mau” (Q32); “eu tenho muitos amigos cá em Portugal, é um país muito lindo e tem menos lixo do que no meu país. Eu gosto tanto de Portugal é giro tem cidades giras como Algarve. Que tem o Akvachou é fiche, e, eu hestas ferias de verão vou para lá” (Q33); “Eu gosto de Portugal porque eu aprendo bem Portugues” (Q34); “Acho que Portugal esta a passar por uma ma fase em parte e culpa do estado mas também em parte e culpa da sociedade que foi habituada a ter uma boa vida” (Q35); “os portugueses são boas pessoas” (Q35); “Primeira vez quando cheguei cá, em Portugal, foi estranho para mim por não conhecer a língua mas depois habituei-me. Eu gosto da praia mas, prefiro mais a Serra da Estrela que faz-me lembrar da minha casa. Às vezes os portugueses falam muito” (Q36); “gosto de viver em Portugal, mais cá ta mal demprego” (Q37); “Cá á é racismo, mas também o racismo á em todos os países” (Q37); “Os rapazes cá não sabem dançar” (Q37); “Em Portugal não tem emprego pra ninguém e o Portugal esta cada vez mais pior em termos do emprego e dinheiro agora aumentaram o passe” (Q38); “Portugal é um bom país e é muito giro” (Q39); “Tou a gostar muito de estar aqui e espero ter um bom futuro aqui em Portugal” (Q39); “Vou casar um dia cá e ficar cá para sempre” (Q39)</p>
A escola	<p>“Alguns alunos não respeitam professor” (Q1); “A escola é bem organizado, apesar de ter alguns maus colegas” (Q2); “Eu não me queijo dos professores nem dos continos” (Q2); “a escola tem meninos muito mal educados (Q3); “Eu não gosto desta escola” (Q4); eu gosto da escola e dos professores” (Q5); “cá na minha escola eu tenho disciplinas que em Cabo-verde não tinha”; “Adoro as minhas professoras elas são fixe e ajudam-me muito (Q6); “A minha escola é um pouco fatela mas gosto de estar cá porque estou sempre com meus amigos e professores. Apesar de não falar muito com eles sinto que eles ton sempre a meu lado para me ajudarem quando eu preciso, Eles são fantásticos “obrigado” (Q7) “Tenho de aprender bem português na escola” (Q8); “Devia ter mais atividade na escola” (Q9); “gosto da minha escola mais não como gosto de Cabo Verde” (Q10); “encontrei bons professores” (Q11); “na minha escola aprendi coisas, que me vão ajudar no futuro” (Q12); “eu gosto l’escole para que ela est assez facile” (Q15); “esta escola é muito fixe gosto muito dos professores” (Q16); “mas so que disciplinas de aqui e</p>

	<p>muito difícil entramos cedo e saímos tarde não da muito jeito para estudar” (Q20); “Escola é muito fixe” (Q21); “E na minha escola escola também não achei interessado mas agora tou a gostar um bocado da escola e dos colegas” (Q23); “Nas escolas os problemas que mais existem é as confusões entre alunos que gera purrada é uma coisa desnecessária nas escolas, deveria haver mais regras da civilização” (Q25); “e as professora são muito simpático” (Q28); “Eu gosto da escola porque aprendo muitas coisas” (Q29); “Só gosto da escola para estar com os amigos” (Q31); “Acho que esta escola tem demasiados alunos que não se interessam pela escola” (Q31); “A escola é fixe e tá divertida e tem muitos alunos” (Q32); “a escola para mim é muito fixe porque eu tenho alguns amigos” (Q34); “Gosto da escola e também dos amigos que fiz” (Q35); “na escola tem muitos miudos cada vez mais pior” (Q38); “os Professores os meus colegas são todos simpáticos e bons amigos” (Q39); “também gosto da minha escola e dos meu colega e das minhas amigo” (Q40); “e não vou mudar de escola so por ano” (Q40)</p>
Os novos colegas e amigos	<p>“Na minha escola faço muitos amigos” (Q1); “Em relação aos amigos até são fixos e [...] gostam de me ajudar “ (Q3); “os meus colegas portugueses ensinam-me falar português, e eu ajudo eles também a falar crioulo” (Q6); Eu falo muito português com os meus amigos” (Q8); “encontrei bons colegas” (Q11); “fiz bons amigos” (Q12); “os meus amigos [...] estão todos aqui” (Q12); “Eu não fala português e não compreendo os amigo portugueses” (Q15); “nesta escola encontrei muitos amigos” (Q16); “já arranjei muitos amigos na Escola e fora da Escola” (Q17); “Os amigos são bons” (Q19); “Aqui tenho muitos amigos e amigas também, mais em Cabo Verde tenho mais” (Q22); “meus amigo são muito simpático e são três gentile. eles esayent de falar francês. uma amiga falo em pouco francês” (Q28); “So tenho amigos na escola” (Q29); Doume bem com todos os meus colegas” (Q32); “Ao inicio foi difícil fazer amigos mas depois foi fácil integrar” (Q35); “Conheci muitas amigas e amigos” (Q37); “eu amo as minhas colegas e amas os meu porfesoras” (Q40)</p>

Quadro 7 – Representações sobre o país, a escola e os amigos.

5.1.7.1. Síntese

A análise das respostas a esta questão mostra que a maioria dos falantes não nativos representa Portugal como sendo um país bonito e onde gosta de viver: “Portugal é um país muito bonito” (Q9), com 34 ocorrências. Para além destas apreciações, alguns

dos sujeitos enfatizam o gosto pelas praias (Q5, Q10, Q13, Q33, Q36), pelo local onde habitam (Q5, Q21), por ser o país onde está a família (Q12), gerador de oportunidades de estudar e futuras (Q9, Q12, Q22, Q24, Q34, Q39) e com semelhanças ao país de origem: “prefiro mais a Serra da Estrela que faz-me lembrar da minha casa” (Q36).

Outras representações apontam para aspetos mais negativos como “Não gosto muito da comeda portuguesa e do frio” (Q29), “Portugal para mim é um país pobre pois pelos políticos e o povo que tem, que em parte não contribui para um bom fonsionameno do país, em escolas, hospitais etc” (Q25), onde “a crise que tem de acabar, os assaltos” (Q1) e com desemprego (Q9, Q37, Q38). Um dos respondentes afirma que “Portugal esta a passar por uma ma fase em parte a culpa do estado mas também em parte e culpa da sociedade que foi habituada a ter uma boa vida” (Q35).

Recorrendo ainda às palavras dos respondentes, a imagem que prevalece do povo português é em geral positiva: “gosto dos portugueses” (Q10), “Os portugueses são simpáticos” (Q18), “divertidos” (Q24), “boas pessoas e alegres” (Q20), “limpos organizados e muitos assiados” (Q24), que “falam muito e jogam bem à Bola” (Q31), embora “Os rapazes cá não sabem dançar” (Q37).

Apesar de a maioria dos sujeitos se relacionar afetivamente de forma positiva com o povo português, para alguns esta relação apresenta-se com uma imagem negativa. Assim, alguns dos nossos respondentes declaram: “em Portugal os brancos não gosta dos pretos” (Q4), “Os portugueses [...] em muitas circunstancias à desentendimentos que envolvem racismo e discriminação” (Q18), “Alguns portugueses são racista e alguns não” (Q21) e “Cá á é racismo, mas também o racismo á em todos os países” (Q37).

Nos questionários constatamos, de igual modo, que os inquiridos declaram gostar da escola que frequentam, com 20 ocorrências, destacando a organização da instituição (Q2), o facto de gostarem dos professores (Q2, Q5, Q6, Q7, Q11, Q16, Q28, Q39) e também pela presença dos amigos no espaço escolar (Q7, Q23, Q31, Q34, Q35, Q39, Q40). Neste sentido, um dos inquiridos enfatiza até: “Só gosto da escola para estar com os amigos” (Q31).

No entanto, alguns dos sujeitos inquiridos revelam imagens menos positivas, como o comportamento perturbador de alguns dos colegas (Q1, Q2, Q3, Q25, Q31, Q38). Um dos respondentes refere-se também à extensão temporal do horário escolar (Q20) e, um outro, ao facto de a escola não dinamizar as atividades que entende como mais adequadas (Q9).

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Partindo da aplicação de um inquérito por questionário, a nossa investigação teve como objetivos norteadores a identificação e análise das representações de um grupo de 40 falantes não nativos da LP, a estudar numa escola básica de 2.º e 3.º ciclos do concelho de Almada, de modo a possibilitar a construção de um quadro de imagens sobre o modo como estes aprendentes se relacionam com a LA, com a escola, com o país e com os seus falantes nativos.

Embora estejamos conscientes de que os dados apresentados não podem ser generalizados, por se tratar apenas de um estudo feito com uma pequena comunidade escolar, e porque o recurso às representações não permite aceder a fenómenos concretos, consideramos que as conclusões apresentadas neste trabalho poderão, apesar disso, ser entendidas como um contributo para uma melhor compreensão das imagens que povoam os imaginários destes falantes não nativos e, conseqüentemente, como linhas norteadoras para pensar a ação pedagógica, no sentido do desenvolvimento de atividades adequadas às características específicas deste público-alvo.

Assim, na parte teórica deste nosso estudo, foi feita uma abordagem aos conceitos relacionados com a aprendizagem de línguas não maternas, tendo procurado também atender às questões relacionadas com o valor e funções das línguas na vida de um indivíduo. Em seguida, considerando a abrangência terminológica de que se reveste o conceito de representação, procurámos explicitar o modo como tem vindo a emergir em DL, considerando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Revisitando ainda o nosso quadro teórico, constatámos que os sujeitos formam imagens sobre o processo de aprendizagem de línguas e que estas podem influenciar a sua ação, enquanto aprendentes e comunicadores, devendo a instituição escolar tomar conhecimento das mesmas, para poder intervir sobre elas.

Se atendermos ao papel que ensinantes e demais agentes educativos devem assumir na receção, acolhimento e integração dos falantes não nativos do Português, então as representações por estes desenvolvidas, deverão ser diagnosticadas, de modo a construir conhecimento e intervir, por ser possível promover no espaço de sala de aula atividades didáticas que conduzam os alunos a consciencializarem-se das suas representações, perceções e estereótipos face ao objeto de estudo e de como isso pode prejudicar o diálogo com o Outro.

Para o desenvolvimento desta nossa investigação sobre as representações evidenciadas pelo grupo de aprendentes da LP, delineámos determinadas questões, constantes do capítulo I, às quais procurámos dar resposta no decorrer do estudo, e que relembramos:

- Quem é a comunidade de falantes não nativos de uma determinada escola do ensino público?
- Que representações evidenciam face à língua, ao país de acolhimento e aos seus falantes?
- Como pode o ensino da língua do país de acolhimento contribuir para uma melhor integração?

Em primeiro lugar, refira-se que o grupo de falantes não nativos do Português e que frequentam esta escola do concelho de Almada, com idades entre os 11 e os 18 anos, provêm de diferentes países, destacando-se, na sua maioria, os aprendentes oriundos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau. Os restantes têm como países de nascimento Bélgica, Inglaterra, Roménia, Ucrânia, Marrocos, República dos Camarões, Índia e Venezuela.

No que respeita à situação escolar dos nossos inquiridos é de assinalar que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do EB, em diferentes vias de ensino: 26, o ensino regular; 14, o ensino vocacional.

A análise dos dados que recolhemos permite-nos observar que os falantes não nativos que participaram no nosso estudo são, de uma forma geral, aprendentes plurilingues que estabelecem contacto com pelo menos outra língua para além do Português, principalmente com as línguas do país de origem, as quais consideram como suas línguas maternas. Estas não foram abandonadas, pois continuam a fazer parte do seu quotidiano, quer no quadro familiar, quer com os amigos oriundos do país de nascimento, o que lhes permite aperfeiçoar as suas capacidades nas línguas maternas correspondentes. É, também, à primeira língua que a grande maioria destes jovens diz recorrer nos momentos de felicidade e/ou irritação, verificando-se assim uma valorização das mesmas de natureza afetiva e utilitária.

A par da aprendizagem do Português no espaço de sala de aula nas diferentes disciplinas e nas aulas de apoio frequentadas por quase todos os inquiridos, o que poderá entender-se como um fator que indicia aprendentes motivados para a aprendizagem da língua e que não a rejeitam, foi também possível verificar que a grande maioria diz fazer outros usos da língua do país de acolhimento, em contexto

informal, como no contacto com novos amigos, para ler, ouvir música, aceder à Internet, entre outros. Este conjunto de oportunidades de exposição à língua poderá entender-se como um fator de grande importância, dado que lhes permite desenvolver competências na LA.

No que concerne à imagem que detêm sobre a aprendizagem da língua do país de acolhimento, conclui-se que a maioria dos alunos considera a LP uma língua fácil de aprender, embora revele sentir dificuldades essencialmente na expressão escrita.

Apesar deste reconhecimento, e que poderia traduzir-se em falta de motivação para a aprendizagem da LA, estes aprendentes possuem representações de valorização da língua, atendendo às diferentes funções que lhe atribuem, uma vez que a consideram condição imprescindível para comunicar e interagir com o Outro, como modo de obtenção de melhores resultados escolares e com consequências positivas na vida futura, como as relacionadas com imperativos económicos e preocupações com o futuro profissional. Tal poderá traduzir-se numa vontade de aproximação destes aprendentes, quer em relação à língua, quer em relação à sua aprendizagem.

Relativamente à integração destes aprendentes no espaço escolar, denotámos que, apesar de terem surgido algumas afirmações relacionadas com a extensão do horário e com o comportamento perturbador de alguns colegas, estes aprendentes consideram a escola como um lugar agradável e onde gostam de estar, pelo contacto que estabelecem com os colegas, amigos e professores e pelo desafio de aprender uma língua que, consideram, lhes irá proporcionar outras oportunidades de vida, atendendo ao facto de que mais de metade dos inquiridos entende que já se sentiu prejudicado em alguma situação, atendendo ao seu nível de proficiência na LA.

A leitura do conjunto de respostas dos questionários denota também que a maioria dos inquiridos atribui um elevado grau de internacionalização à LP, o que poderá entender-se como uma representação positiva da língua a aprender e, consequentemente, como um fator de aproximação dos alunos em relação à língua, em relação à sua aprendizagem e em relação às atividades didáticas.

Ainda de acordo com o quadro a que acedemos, podemos verificar que estes aprendentes possuem representações positivas do povo e do espaço nacional, manifestando alguns o desejo de permanecer no país, surgindo, no entanto, algumas imagens mais negativas, como as do racismo e da situação socioeconómica do país, e que poderão representar, em termos cognitivos, uma barreira para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Importa salientar, tal como verificámos

na parte teórica deste nosso estudo, que na (re)construção das representações e estereótipos devem ser levados em linha de conta o contexto histórico e social em que cada aprendente se movimenta, a par de diversos aspetos individuais, como a sua experiência pessoal, a sua história de vida.

Após a conclusão deste estudo, sentimos que outras questões se foram levantando, tais como as relativas à formação específica dos professores que trabalham diretamente com alunos de outras línguas maternas. Assim, consideramos que é necessário desenvolver mais trabalhos que permitam obter um conhecimento mais profundo do que poderá ser feito para que os ensinantes conheçam e compreendam *outras* realidades, tornando-os mais capazes de atuar com eficácia em contextos de trabalho multiculturais.

Esperamos que este trabalho possa constituir um pequeno contributo para que os agentes educativos compreendam melhor o que pensam os falantes não nativos da LP acerca da realidade que os cerca, ajudando-os a desenvolverem-se como aprendentes autónomos, autoconfiantes e motivados para as aprendizagens e a gerir e crescer em harmonia num território em que não nasceram, mas que, pretendemos, os saiba acolher e integrar.

Referências bibliográficas

ABRIC, J-C. (2001). “A Structural Approach to Social Representations”. In K. DEAUX & G. PHILOGÈNE (Ed.). *Representations of the Social*. Oxford: Blackwell Publishers.

ACHRAF, D. (2005). *Les Représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français*. Mémoire présenté en vue de l’obtention du diplôme de Magister. Constantine: Université Mentouri. Disponível em <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DJE874.pdf> (acedido em 15 de novembro de 2011).

ALARCÃO, I. (2008). “Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal”. In R. BIZARRO (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores.

ALARCÃO, I. (2010). “A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal”. In *LINGVARVM ARENA*. Vol. 1. N.º 1. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf> (acedido em 16 de julho de 2012).

ALARCÃO, I. & ARAÚJO e SÁ, M.H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE. Série Reflexões, 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, M. H. (2003). “Português – língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://mha.home.sapo.pt/paginas/texto3.htm> (acedido em 9 de abril de 2013).

ANÇÃ, M. H. (2005). “Comentário da conferência de Maria José Grosso: O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In *Palavras*, n.º 27. Lisboa: APP.

ANÇÃ, M. H. (2006). “Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal”. In R. BIZARRO (Org.). *Como abordar... A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

ANÇÃ, M. H. (2007). “Representações Metalinguísticas de Universitários Cabo-Verdianos em Aveiro”. In M. H. ANÇÃ (Coord.) *Aproximações à Língua Portuguesa*. Cadernos do Leip, Coleção Temas, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, M. H. F. (2008). “Língua portuguesa em novos públicos”. In *Revista Saber (e) Educar*. N.º 13. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/157> (acedido em 1 de abril de 2013).

ANÇÃ, M. H. (2009). “Discursos sobre as Línguas – O papel dos ‘saberes vulgares’ na Educação em Português”. *Seminário Português Língua Não Materna. Metodologias e Materiais*. Lisboa: ILTEC/Associação de Professores de Português.

ANÇÃ, M. H. (2011). Perceções de *angolanos* sobre a Língua Portuguesa – Um contributo para a Didática do Português Língua Segunda. Revista *Utiletras*. N.º 2. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://ubiletras.ubi.pt/wp-content/uploads/2012/ubiletras02.pdf> (acedido em 15 de agosto de 2013).

ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (Org.s) (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação | Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A.I., ARAÚJO e SÁ, M.H. & MOREIRA, G. (Coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE. Série Propostas, 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARAÚJO e SÁ, M. H., CEBERIO, M. E. & MELO, S. (2007). *De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre*. Lidil 36/2007. Disponível em <http://lidil.revues.org/index2493.html#text> (acedido em 20 de novembro de 2011).

ARAÚJO e SÁ, M. H. & MOREIRA, G. (2004). *Cidades em festa! Images of intercultural encounter in the Portuguese press during the EURO 2004*. In *IALIC 5th Annual Conference - Politics, Plurilinguism and Linguistic Identity*.

ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2006). “Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística”. In R. BIZARRO (Org.). *A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

ARAÚJO e SÁ, M.H., PINTO, S., RAMOS, A.P., SENOS, S. & SIMÕES, A.R. (2010). ““Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira”. In A. I. ANDRADE & A. S. PINHO (Org.s). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação | Universidade de Aveiro.

ARROTEIA, J. C. (2007). “Migrações internacionais: Portugal como destino”. In M. H. ANÇÃ & T. FERREIRA (Org.). *Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1919> (acedido em 1 de fevereiro de 2012).

AUGER, N. (2008a). “Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)”. In V. CASTELLOTTI & E. HUVER (Coord.). *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants. Glottopol*, n° 11. Disponível em http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html (acedido em 15 de setembro de 2014).

AUGER, N. (2008b). “Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones”. In J.-L. CHISS (Dir.). *Immigration, École et didactique du français*. Paris: Didier.

AUGER, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France – Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

BAGANHA, M., MARQUES, J. & GÓIS, P. (2004). “A Imigração do Leste Europeu”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N.º 69. Coimbra: CES.

BAKER, C. (1995). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BERNAUS, M., GENELOT, S., HENSINGER, C. & MATTHEY, M. (2003). “Evlang et la construction des attitudes”. In M. CANDELIÉ. *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.

BILLIEZ, J. (1994). “Les Français et les langues romanes: analyse des représentations”. In L. DABÈNE (Coord.). *Rapport du Programme européen Galatea, Actes des IV Journées d'Etudes de Naples*. LIDILEM. Université Stendhal Grenoble 3. Disponível em <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/bj1994.htm> (acedido em 3 de fevereiro de 2012).

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2009). “Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques”. In D. MOORE (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

BILLIEZ J. & TRIMAILLE C. (2001). “Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale”. In *Langage et société*, vol. 2001/4, n.º 98. Disponível em <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-4-page-105.htm> (acedido em 11 de junho de 2014).

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BOHNER, G. & WÄNKE, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Taylor & Francis.

BOUCHER, K. (1999). “Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes Librevillois”. In *Le Français en Afrique*, n.º13. Disponível em <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/13.html> (acedido em 15 de setembro de 2011).

BOYER, H. (1990). “Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie”. In *Langue française*, n.º 85, 102-124. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1990_num_85_1_6180 (acedido em 20 de novembro de 2011).

BRETEGNIER, A. (2008). “Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation des langues chez des adolescentes alloglottes”. In *Glottopol*, n.º 11. Disponível em http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html (acedido em 5 de março de 2012).

BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

CABECINHAS, R. (2004). “Representações sociais, relações Intergrupais e cognição Social”. In *Pandéia*, Vol. 14 (28). Disponível em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1311/1/rcabecinhas_Paideia_2004.pdf (acedido em 5 de março de 2012).

CABETE, M. A. C. S. S. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Área de Especialização em Didática do Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

CALVET, L.-J. (2000). “Langues et développement: agir sur les représentations? ”. In *Estudios de Sociolingüística*, vol. 1, n.º 1, 183-190. Vigo: Universidade de Vigo.

CALVET, L.-J. (2006). *Towards an Ecology of World Languages*. Cambridge: Polity Press.

CARDOSO, C. (Coord.) (2001). *Gestão Intercultural do Currículo – 3º Ciclo*. Lisboa : Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Ministério da Educação.

CASTELLOTTI, V. (Ed.) (2001). *D’Une Langue À D’Autres: Pratiques et Représentations*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen.

CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2002). *Representations sociales des langues et enseignements. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l’Europe, Division des politiques linguistiques. Disponível em www.coe.int/t/dg4/.../CastellottiMooreFR.pdf (acedido em 15 de setembro de 2011).

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2009). “Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage”. In D. MOORE (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

CAVALLI, M. (2006). “Aménagement linguistique par l’école au Val d’Aoste: profils identitaires et éducation plurilingue”. In *Éducation et francophonie*. Vol. XXXIV: 1. Canadá: Association Canadienne D’Éducation de Langue Française. Disponível em http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_022.pdf (acedido em 24 de novembro de 2011).

CAVALLI, M., DUCHÊNE, A., ELMIGER, D., GAJO, L., LARRUY, M.M., MATTHEY, M., PY, B. & SERRA, C. (2009). “Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes”. In D. MOORE (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

COCHY, C., LHOTÉ, G., CANDIDE, C. & ROGER, S. (2007). “Apprentissage et connaissance de la langue française par les migrants. In *Diversité*, n.º 151. Chasseneuil-du-Poitou: CNDP. Disponível em <http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revueVEI/som151.htm> (acedido em 15 de agosto de 2012).

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

COSTE, D. (2010). “Diversité des plurilinguismes et formes de l’éducation plurilingue et interculturelle”. In *Les Cahiers de l’Acedle*. Vol. 7, n.º 1. Disponível em http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf (acedido em 27 de março de 2013).

COUTINHO, C. P. (2004). “Quantitativo Versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação”. In *Actas do XVII Colóquio ADMEE-EUROPA: A Avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência*. Lisboa: Edição Educa. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf> (acedido em 18 de junho de 2013).

CUQ, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Asdifle, CLE International.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

DABÈNE, L. (1997). “L’image des langues et leur apprentissage”. In M. MATTHEY (Org.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.

DAVIN-CHNANE, F. (2008). “Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques”. In J.-L. CHISS (Dir.). *Immigration, École et didactique du français*. Paris: Didier.

DEFAYS, J.-M. & DELTOUR, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Pierre Mardaga éditeur.

DE PIETRO, J.-F. & MÜLLER, N. (1997). “La construction de l’image de l’autre dans l’interaction. Des coulisses de l’implicite à la mise en scène”. In *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n.º 65. Disponível em https://doc.rero.ch/record/20650/files/25-46_De_Pietro_et_Muller.pdf (acedido em 19 de junho de 2013).

ELLIS, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington: Ministry of Education. Disponível em <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163> (acedido em 19 de junho de 2014).

ESSER, H. (2006). *Migration, Language and Integration*. AKI Research Review 4. Berlin. Disponível em http://193.174.6.11/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf (acedido em 19 de julho de 2014).

FANECA DE OLIVEIRA, R. M. M. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes*. Dissertação para a obtenção de grau de Doutor em

Didática. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/4306> (acedido em 20 de setembro de 2011).

FEYTOR PINTO, P. (2008). *Política de Língua na Democracia Portuguesa (1974-2004)*. Dissertação para a obtenção de grau de Doutor no Ramo de Estudos Portugueses. Especialidade de Política de Língua. Lisboa: Universidade Aberta.

FLORES, C. (2011). “Domínios (in)vulneráveis da competência bilingue”. In *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo. Transversalidades II*. Braga: Edições Húmus. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23668> (acedido em 20 de julho de 2013).

FREITAS, E. G. R. (2008). *A transferência linguístico-comunicativa: Atitudes e representações dos professores*. Tese de Mestrado em Didática de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GAJO, L. (1997). "Représentations du contexte ou représentations en contexte? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue". In M. MATTHEY (Ed.), *Contacts de langues et représentations*, TRANEL, 27. Suisse: Université de Neuchâtel - Institut de Linguistique.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House.

GARDNER, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.

GASS, S. M. & SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.

GROSSO, M. J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In *Palavras*, n.º 27. Lisboa: APP.

GROSSO, M. J. (2010). “Língua de acolhimento, língua de integração”. In *Horizontes de Linguística Aplicada*. Vol. 9. N. 2. Brasil: Universidade de Brasília.

GROSSO, M. J., TAVARES, A., TAVARES, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

GUIMELLI, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

HILL, M. M. & HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HYMES, D. H. (1972). “On Communicative Competence”. In J. B. Pride & J. Holmes (Ed.s). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.

INE (2012). *Censos 2011. Resultados Definitivos*. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=156651739&PUBLICACOESmodo=2 (acedido em 30 de julho de 2013).

JODELET, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

LEIRIA, I. (2004). “Português língua segunda e língua estrangeira : investigação e ensino”. In *Idiomático*, n.º 3. Centro Virtual Camões. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html> (acedido em 20 de setembro de 2011).

MANNONI, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

MATEUS, M. H. M. (2011). “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 18. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeIEF) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

MATEUS, M. H. M., FISCHER, G. & PEREIRA, D. (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC. Disponível em http://www.iltec.pt/divling/cd_2005.html (acedido em 17 de dezembro de 2012).

MATTHEY, M. (Ed.) (1997a). *Contacts de langue et représentations*. TRANEL, 27. Suisse : Université de Neuchâtel - Institut de Linguistique.

MATTHEY, M. (1997b). “Représentations sociales et langage.” In M. MATTHEY (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.

MAURER, L. & LONDEY, D. (2008). “Introduction : Images, Discours et Représentations Culturelles”. In G. ZARATE, D. LEVY & C. KRAMSCH (Dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

MCKENZIE, R. M. (2010). *The Social Psychology of English as a Global Language: Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. New York: Springer.

MEL0, S., ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2005). “Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses”. In A. I. ANDRADE & M. H. ARAÚJO e SÁ (Coord.). *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do LALE, Série Reflexões, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2006). “Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos”. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coord.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. (pp. 23-39). Cadernos do LALE, Série Reflexões, 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf (acedido em 4 de janeiro de 2012).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2005). *Análise do Inquérito no Âmbito do Conhecimento da Situação Escolar dos Alunos cuja Língua Materna não é o Português*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=120#i> (acedido em 4 de janeiro de 2012).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna*. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf (acedido em 4 de janeiro de 2012).

MOORE, D. (Coord.) (2009). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

MOREAU, M.-L. (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège: Mardaga.

MORIN, E. (2002). “Une Mondialisation Plurielle”. In *Le Monde*, 25/03/2002. Disponível em http://www.lemonde.fr/international/article/2002/03/25/une-mondialisation-plurielle-par-edgar-morin_268155_3210.html (acedido em 5 de setembro de 2013).

MORISSETTE, D. (2001). *Les examens de rendement scolaire*. Canada: Les Presses de l'Université Laval.

MOSCOVICI, S. (1994). “Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire”. In D. JODELET (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Puf.

MOSCOVICI, S. (1998). “The history and actuality of social representations”. In U. FLICK (Ed.). *The Psychology of the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOUSSOURI, E. (2010). “Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine”. In *Les Cahiers de l'Acedle*. Vol. 7, n° 2. Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article3100> (acedido em 13 de março de 2013).

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J.-F. (2009). “Que faire de la notion de représentation? ”. In D. MOORE (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

OESCH-SERRA, C. (1995). “L'évolution des représentations”. In G. LÜDI & B. PY (Dir.). *Changement de Langage et Langage de Changement: Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: L'Age d'Homme.

OESCH-SERRA, C. & Py, B. (1997). “Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute”. In *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 27.

OLIVEIRA, A. L. (2005). Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda - o caso de duas alunas guineenses do 10º ano. In *Idiomático*, n.º 6. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/02.html> (acedido em 19 de junho de 2013).

OLIVEIRA, A. M. (2010). “Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração”. In M. H. ANÇÃ (Coord.) e M. J. GROSSO (Dir.). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel.

OLIVEIRA, A. L., FANCA, R. M. & FERREIRA, T. (2007). Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto “Aproximações à Língua Portuguesa : atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal”. In M. H. Ançã e T. Ferreira (Eds.). *Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Laboratório de investigação em Educação em Português.

OLIVEIRA, A. L., FERREIRA, T., PAIVA, Z. & ANÇÃ, M. H. (2010). “Comparação Interlinguística como recurso Didáctico: A Aprendizagem do Português por Ucrânios, Guineenses e Cabo-Verdianos”. In M. H. ANÇÃ (Coord.) e M. J. GROSSO (Dir.). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel.

PARDAL, L. & LOPES, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PINTO, A. D. (2006). “Português como Língua Não-Materna e Cidadania: Metodologia de uma Prática Pedagógica e Reflexões Suscitadas”. In *Idiomático*, n.º 6. Disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/idiomatico06_artigo01.pdf (acedido em 9 de janeiro de 2011).

PINTO, S. M. A. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Tese de Mestrado em Didáctica de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PY, B. (2000). “Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques”. In B. PY (Ed.). *Tranel. Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. Vol. 32. Suisse: Université de Neuchâtel - Institut de Linguistique. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449681.pdf> (acedido em 23 de novembro de 2011).

PY, B. (2004). "Pour une approche linguistique des représentations sociales". In *Langues*, n.º 154, 6-19.

RATEAU, P. (2007) “Les représentations sociales”. In J.-P. PÉTARD (Coord.). *Psychologie sociale*. Paris: Bréal.

RESTE, C. D. & ANÇÃ, M. H. (2011). “Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros”. In *Indagatio Didactica. Desenvolvimento Curricular e Didáctica*. Vol. 3(1). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewArticle/917> (acedido em 15 de novembro de 2012).

RODRIGUES, E. C. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Área de Especialização em Metodologia do Ensino do Português - PLE/PL2. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

SEF (2009). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2008*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em <http://www.sef.pt/documentos/59/RIFA2008ReVIII.pdf#1> (acedido em 29 de julho de 2013).

SEF (2010). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2009*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2009.pdf (acedido em 29 de julho de 2013).

SEF (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2010*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf (acedido em 29 de julho de 2013).

SEF (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2011*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf (acedido em 30 de julho de 2013).

SEF (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2012*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf> (acedido em 14 de agosto de 2013).

SEF/GEPF (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2013*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf (acedido em 25 de agosto de 2014).

SIMÕES, A. R. G. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Dissertação para a obtenção de grau de Doutor em Didática. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

SOTO ARANDA, B. & EL-MADKOURI, M. (2005). “Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático”. In *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Número X. Disponível em <http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm> (acedido em 3 de abril de 2013).

SOUSA SANTOS, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

STALDER, P. (2010). *Pratiques imaginées et image des pratiques plurilingues*. Berne: Peter Lang SA.

TODOROV, Tzvetan (2010). “Vivre ensemble avec des cultures différentes”. In *Migrants, un avenir à construire ensemble* (85^e session – Paris). Disponível em http://www.ssf-fr.org/offres/file_inline_src/56/56_P_20289_2.pdf (acedido a 18 de dezembro de 2013).

VALA, J. (1997). “Representações sociais e percepções intergrupais”. In *Análise Social*, Vol. XXXII (140). Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221840494M6zFQ7xv9Rd55BV5.pdf> (acedido em 3 de março de 2012).

VALA, J. & LIMA, M. (2002). “Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo”. In *Análise Social*, Vol. XXXVII (162). Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218731833U2nZL3bs7Ty61AL3.pdf> (acedido em 3 de março de 2012).

VAN AVERMAET, P. (2006). “Élèves issus de milieux défavorisés et Langues de scolarisation”. In *Conférence intergouvernementale: Langues de scolarisation: vers un cadre pour l'Europe*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/confer06_prelim_studies_FR.asp (acedido em 19 de junho de 2012).

VARGAS, C. M. (2010). *Multilinguismo e competências interculturais no mercado de trabalho europeu*. Tese de Mestrado em Línguas e Relações Empresariais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VERDELHAN, M. (2002). *Enseigner le Français Langue de scolarisation: Principes et Consequences*. Toulouse: Académie de Toulouse. Disponível em http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4917_12f87e3c31b1a57db1c9ff90f9d84c4aInterv_Verdelhan.PDF (acedido em 19 de junho de 2012).

VÉRONIQUE, D. (2009). “Note sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère”. In D. MOORE (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ZARATE, G. (1997). “La notion de représentation et ses déclinaisons”. In G. ZARATE, & M. CANDELIER (Org.). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Notions en Questions. Rencontres en didactique des langues, Crédif-UFR de linguistique. ENS de Fontenay/Saint-Cloud-Université R. Descartes. Paris: Didier Erudition.

ZARATE, G. (Coord.) (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Disponível em http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf (acedido em 15 de novembro de 2011).

ZEILINGER-TRIER, M. (2007). *Les projets de télécommunication interculturels: un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France*. Thèse de doctorat. Germany: Kassel University Press. Disponível em <http://flenet.rediris.es/2/bibliographie.htm> (acedido em 10 de julho de 2013).

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa, 1997 (Quarta revisão constitucional), *Diário da República* – I Série-A, N.º 218.

Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de agosto, *Diário da República* – I Série-A, N.º 191.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, *Diário da República* – I Série-A, N.º 15.

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, *Diário da República* – 1.ª Série, N.º 148.

Decreto-Lei n.º 42/2012, de 22 de fevereiro, *Diário da República* – 1.ª Série, N.º 38.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, *Diário da República* – 1.ª Série, N.º 129.

Despacho n.º 1438/2005, de 21 de janeiro, *Diário da República* – II Série, N.º 15.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, *Diário da República* – 2.ª Série, N.º 245.

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, *Diário da República* – I Série-B, N.º 26.

Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto, *Diário da República* – II Série, N.º 154.

Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto, *Diário da República* – 2.ª Série, N.º 160.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Diário da República* – I Série, N.º 237, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ofício-Circular DGIDC/2011/GD/8, de 16 de agosto.

Resolução do Conselho de Ministros, n.º 29/91, de 9 de agosto, *Diário da República* – I Série-B, N.º 128.

ANEXOS

ANEXO 1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é parte de uma investigação que visa a elaboração de uma tese de mestrado em *Língua e Cultura Portuguesa LE/L2*.

Para este estudo, contamos com as tuas respostas, pois elas constituem um importante contributo.

As respostas que deres, são anónimas (não terás de te identificar) e confidenciais (não serão reveladas individualmente a ninguém) e destinam-se exclusivamente para fins de investigação.

Muito obrigada pela tua colaboração.

1. Preenche este grupo de questões com os teus dados pessoais. Sempre que necessário, coloca uma cruz (X) na opção correta.

- 1.1. Idade: _____ anos.
- 1.2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
- 1.3. País onde nasceste: _____.
- 1.4. A tua língua materna: _____.
- 1.5. Ano de chegada a Portugal: _____.
- 1.6. Ano de escolaridade que frequentas: _____. Ensino Regular ☐ PCA ☐ CEF ☐
- 1.7. País onde nasceu a tua mãe: _____.
- 1.7.1. Escolaridade da mãe:
- 1º Ciclo (1º ao 4º ano) ☐ 2º Ciclo (5º e 6º anos) ☐ 3º Ciclo (7º ao 9º ano) ☐
- Ensino Secundário (10º ao 12º ano) ☐ Curso Superior ☐
- 1.8. País onde nasceu o teu pai: _____.
- 1.8.1. Escolaridade do pai:
- 1º Ciclo (1º ao 4º ano) ☐ 2º Ciclo (5º e 6º anos) ☐ 3º Ciclo (7º ao 9º ano) ☐
- Ensino Secundário (10º ao 12º ano) ☐ Curso Superior ☐

2. Assinala com uma cruz (X) as línguas que utilizas no teu dia a dia. Podes marcar mais do que uma opção.

- 2.1. Língua(s) que falas em casa:
- Português ☐ Crioulo ☐ Outra(s) ☐ Qual(ais): _____
- 2.2. Língua(s) que falas com colegas e amigos que sejam do país onde nasceste:
- Português ☐ Crioulo ☐ Outra(s) ☐ Qual(ais): _____
- 2.3. Língua (s) que falas com os outros colegas e amigos:
- Português ☐ Crioulo ☐ Outra(s) ☐ Qual(ais): _____

3. Responde, agora, às questões que se seguem, assinalando as opções que achares corretas. Quando for necessário, explica as tuas razões.

- 3.1. Frequentas aulas de Apoio Pedagógico de Português? Sim ☐ Não ☐
- 3.1.1. Se não frequentas, indica o principal motivo:
- Não fui proposto pelos professores ☐ Fui proposto, mas não quero ir ☐
- 3.2. Consideras que o teu conhecimento da língua portuguesa é:
- Bom ☐ Suficiente ☐ Insuficiente ☐
- 3.3. Consideras que aprender a língua portuguesa é:
- Muito fácil ☐ Fácil ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐
- 3.4. Na tua opinião, aprender português é:
- Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Nada importante ☐
- 3.4.1. Porquê? _____
- _____
- _____

4. Para as informações que te são pedidas a seguir, poderás indicar mais do que uma opção. Quando for necessário, explica as tuas razões.

- 4.1. Na aprendizagem do português, as principais dificuldades que sentes são:
- Quando falas ☐ Quando lêes ☐ Quando escreves ☐ Não sentes dificuldades ☐

4.2. Para ti, aprender português é:

Um desejo ☐ Uma obrigação ☐ Um modo dos resultados escolares melhorarem ☐

Uma forma de aprender outras línguas ☐ Uma forma de fazer mais amigos ☐

Outra(s) ☐ Quais? _____

4.3. Além das aulas, utilizas a língua portuguesa noutras situações?

Sim ☐ Não ☐

4.3.1. Se sim, quando?

Para fazer novos amigos ☐ Para ler ☐ Ouvir música ☐

Para pesquisar informação na internet ☐ Para divertimento na internet ☐

Outra(s) situação(ões) ☐ Qual(ais)? _____

5. Agora pedimos-te que associes a língua portuguesa a diferentes áreas. Marca com uma cruz (X) as tuas opções e explica as tuas escolhas.

5.1. Consigo associar a língua portuguesa a escritores e/ou livros. Sim ☐ Não ☐
Qual(ais)? _____

5.2. Consigo associar a língua portuguesa a monumentos e/ou museus. Sim ☐ Não ☐
Qual(ais)? _____

5.3. Consigo associar a língua portuguesa a cantores e/ou grupos musicais. Sim ☐ Não ☐
Qual(ais)? _____

5.4. Consigo associar a língua portuguesa ao mundo do desporto. Sim ☐ Não ☐
Como? _____

5.5. Quando penso na língua portuguesa, faço outras associações. Sim ☐ Não ☐
Qual(ais)? _____

6. Lê as afirmações seguintes, marcando com uma cruz (X) os números 1, para não concordo; 2, concordo em parte; 3, concordo e 4, concordo totalmente.

6.1. O português é uma língua muito importante no mundo.

1	2	3	4
---	---	---	---

6.2. O português é uma língua mais fácil do que a minha língua materna.

1	2	3	4
---	---	---	---

6.3. Nas aulas, os alunos de origem estrangeira participam menos do que os alunos portugueses.

1	2	3	4
---	---	---	---

6.4. Na Escola, os alunos de origem estrangeira conseguem ter melhores resultados do que os alunos portugueses.

1	2	3	4
---	---	---	---

6.5. Quando estou feliz, para me expressar, utilizo apenas a minha língua materna.

1	2	3	4
---	---	---	---

6.6. Quando estou irritado, utilizo apenas a minha língua materna.

1	2	3	4
---	---	---	---

6.7. Já me senti prejudicado, por não falar bem português.

1	2	3	4
---	---	---	---

6.8. Aprender português, vai ajudar-me na minha vida futura.

1	2	3	4
---	---	---	---

7. Escreve agora um texto, com um mínimo de 40 palavras, em que descrevas as tuas impressões (positivas e/ou negativas) sobre Portugal, sobre a tua Escola, amigos que tenhas conhecido e outras informações que consideres importantes sobre o país onde vives.

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO.